

Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot lasten kerronnantutkimustilanteissa

Eeva Saarikivi-Kavander

Logopedian pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

kevät 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Eeva Saarikivi-Kavander: Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot lasten kerronnantutkimustilanteissa.

Pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitettä
Logopedia
Toukokuu 2015

Lapsen kerrontataitojen tutkiminen on olennainen osa puheterapeutin työtä. Kerronnantutkimustilanteessa puheterapeutti on sekä tutkijan että kertomuksen vastaanottajan roolissa. Hänen tulee siis tutkijana tukea lasta kerronnan etenemisessä johdattelematta lapsen kerrontaa tai antamatta liikaa apua. Tutkijan on kuitenkin kertomuksen vastaanottajana osoitettava lapselle kuuntelevansa ja ymmärtävänsä. Tutkijalla on siis aina merkittävä asema kerronnan muodostumisessa ja siten mahdollinen vaikutus myös kerrontatehtävän tuloksiin. Kerronnantutkimustilanteiden vuorovaikutusta ja tutkijan toimintaa kerrontatilanteessa on tutkittu hyvin vähän.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin kahden tutkijan kielellistä toimintaa viiden lapsen kerronnantutkimustilanteissa. Tutkijoista toinen oli logopedian opiskelija ja toinen kokenut puheterapeutti. Tutkimuksessa hyödynnettiin keskustelunanalyysia. Kerrontatilanteet litteroitiin, ja kaikki tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot luokiteltiin niiden merkityksen perusteella. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten paljon erilaisia keinoja tutkijat käyttivät. Opiskelijan ja puheterapeutin käyttämien keinojen määriä myös vertailtiin keskenään.

Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot lasten kerrontatilanteissa voitiin jakaa kahdeksaan luokkaan, joista molemmat tutkijat käyttivät eniten jatkamaan kehottavien ja hyväksyvien luokkien keinoja. Näitä oli yhteensä 63 % kaikista keinoista. Selvästi vähemmän, keskimäärin alle kymmenen prosenttia, tutkijat käyttivät uutta tietoa vastaanottavia, arvioivia, motivoivia ja toimintaa ohjaavia keinoja sekä luokittelemattomia muut-ryhmän keinoja. Tarkennusta pyytävän luokan keinojen käytössä oli tutkijoiden välillä eroa, sillä opiskelija käytti kyseisiä keinoja huomattavasti puheterapeuttia enemmän.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkija käyttää monipuolisesti erilaisia, merkitykseltään vaihtelevia kielellisiä keinoja kerrontatilanteessa lapsen kanssa. Lisäksi tutkimus toi esille, että opiskelijan ja puheterapeutin toiminnassa tutkimustilanteessa on jonkin verran eroja. Tuloksia ei kuitenkaan voi yleistää pienen aineistokoon takia. Tutkijoiden käyttämistä kielellisistä keinoista kerrontatilanteissa tarvitaankin lisää tutkimusta suurempia otoksia käyttäen. Lisäksi kerronnan elisitointimenetelmiä ja tutkimusasetelmia voisi jatkotutkimuksissa varioida, jotta tutkijoiden toiminnasta saadaan monipuolisempi kuva. Tutkijoiden toimintaa tarkastelemalla on mahdollista näkyväksi erilaisia tiedostamattomiakin vuorovaikutuskeinoja. Lisäämällä tietoisuutta vuorovaikutuksesta kerrontaa tutkivat puheterapeutit voivat jatkossa kiinnittää enemmän huomiota toimintaansa ja sen mahdollisiin vaikutuksiin.

Avainsanat: keskustelunanalyysi, vuorovaikutus, kerronnantutkimustilanne, puheterapia

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
1.1 Institutionaalinen vuorovaikutus.....	6
1.1.1 Vuorovaikutuksen jäsenyykset	6
1.1.2 Puheterapiavuorovaikutus ja lapsen taitojen arviointi	7
1.1.3 Erot opiskelijan ja ammattilaisen vuorovaikutuksessa	9
1.2 Kerrontatilanteen vuorovaikutus.....	10
1.2.1 Kerrontajäsennys.....	10
1.2.2 Kertomuksen vastaanottajan toiminta kerrontatilanteessa	11
1.2.3 Lapsen kerronnantutkimus ja kerronnan tukeminen	12
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
3 MENETELMÄT	16
3.1 Tutkimushenkilöt	16
3.2 Aineiston keruumenetelmät ja tutkimustilanne.....	16
3.3 Tutkimusaineiston muodostaminen	17
3.4 Aineiston analyysi.....	17
4 TULOKSET	19
4.1 Tutkijoiden käyttämät keinot	19
4.1.1 Hyväksyvä keino.....	21
4.1.2 Jatkamaan kehottava keino	24
4.1.3 Tarkennusta pyytävä keino	30
4.1.4 Toimintaa ohjaava keino.....	33
4.1.5 Uutta tietoa vastaanottava keino	35
4.1.6 Arvioiva keino.....	36
4.1.7 Motivoiva keino	39
4.1.8 Muut.....	42
4.2 Tutkijoiden käyttämien keinojen määrät.....	43
4.3 Erot ja yhtäläisyydet tutkijoiden käyttämien keinojen määrissä.....	44
5 POHDINTA	48
5.1 Tulosten tarkastelua	48
5.1.1 Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot.....	48
5.1.2 Tutkijoiden käyttämien kielellisten keinojen määrät	52
5.1.3 Tutkijoiden väliset erot ja yhtäläisyydet käytettyjen keinojen määrissä.....	54
5.2 Menetelmän ja analyysin tarkastelu	55

5.2.1 Kerrontatehtävän tutkimusasetelman merkitys	55
5.2.2 Menetelmän ja analyysin haasteet.....	56
5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimusaiheita	57
LÄHTEET	59

LIITTEET:

Liite 1: Mercer Mayerin (1969) Frog, where are you? -kuvasarja

Liite 2: Litteraatiomerkinnot

1 JOHDANTO

Olennainen osa puheterapeutin työtä on lapsen kielellisten taitojen arviointi. Lapsen kielellisistä ja kognitiivisista taidoista sekä niissä mahdollisesti esiintyvistä ongelmista voidaan saada monipuolisesti tietoa tutkimalla esimerkiksi lapsen kerrontataitoja (Korpijaakko-Huuhka, 2007; Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus; Suvanto, 2007). Tutkimustilanne on institutionaalinen vuorovaikutustilanne, jossa tutkijan roolissa olevan puheterapeutin tehtävänä on saada lapsi tekemään tutkimustehtävä alusta loppuun asti antamatta tälle liikaa apua. Kerronnantutkimustilanteessa puheterapeutti on kuitenkin paitsi tutkijan myös kertomuksen vastaanottajan roolissa. Tutkijan tulee siis osoittaa kertojalle osallistuvansa ja kuuntelevansa antamalla palautetta kertomuksen etenemisestä, kuten kertomuksen vastaanottajan rooliin kuuluu (Routarinne, 1997). Kerrontatilanteen sosiaalinen luonne vaikeuttaa kerrontataitojen luotettavaa tutkimista, koska tutkijalla on aina osuus kerronnan muodostumisessa (Liles & Duffy, 1995).

Kerronnantutkimustilanteiden vuorovaikutuksesta ei ole kovin paljon tietoa, vaikka kerrontaa itsessään on tutkittu paljon. Puheterapiavuorovaikutuksesta sen sijaan on melko runsaasti tutkimustietoa. Tutkimusten avulla on saatu tietoa muun muassa puheterapianvuorovaikutuksen epäsymmetrisyydestä (Hulterstam & Nettelbladt, 2002; Leahy, 2004; Kovarsky & Duchan, 1997) ja puheterapialle ominaisesta kolmiosaisesta vuorovaikutusrakenteesta (esim. Tykkyläinen, 2005a). Puheterapiavuorovaikutuksen tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet enimmäkseen asiakkaan toiminnan tutkimiseen ja puheterapeutin toiminta on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Myös kerrontaa tutkittaessa on jätetty yleensä täysin huomioimatta kertomuksen vastaanottajan osuus kertomuksen tuottamisessa. Tätä tutkimusta tarvitaan, jotta saadaan lisää tietoa tutkijan asemassa olevan puheterapeutin kielellisestä toiminnasta kerronnantutkimustilanteessa ja toiminnan mahdollisista vaikutuksista lapsen kerrontaan.

Tutkimuksessani tarkastelen kahden tutkijan toimintaa viiden eri lapsen kerronnantutkimustilanteissa. Tutkijoista toinen on logopedian opiskelija ja toinen on kokenut puheterapeutti. Keskityn havainnoimaan, millaista tutkijoiden kielellinen toiminta kerrontatilanteessa on. Lisäksi tutkin, miten paljon erilaisia keinoja tutkijat käyttävät. Tarkastelen myös opiskelijatutkijan ja puheterapeuttitutkijan välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä käytettyjen keinojen määrissä. Hyödynnän tutkimuksessani keskustelunanalyttista menetelmää.

1.1 Institutionaalinen vuorovaikutus

Institutionaaliseksi vuorovaikutukseksi määritellään sellaiset keskustelut, joissa keskustelun osallistujat pyrkivät suorittamaan jotain kyseisen instituution kannalta merkityksellistä tehtävää (Drew & Heritage, 1992). Näitä keskusteluja käydään muun muassa lääkärin vastaanotolla (Haakana, Raevaara & Ruusuvuori, 2001), koulussa (Kleemola, 2007) ja oikeussalissa (Atkinson, 1992). Myös puheterapiavuorovaikutuksen on havaittu poikkeavan arkikeskustelusta ja sisältävän institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä (esim. Laakso, 2011; Tykkyläinen, 2005a).

Keskustelun osanottajat asettuvat keskustelussa toimimaan tiettyjen roolien mukaisesti saavuttaakseen institutionaalisten tehtävien tavoitteet (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana, 2001). Tyypillisiä institutionaalisen tilanteen roolipareja ovat esimerkiksi opettaja-oppilas ja puheterapeutti-asiakas. Keskustelijat käyttävät siis vuorovaikutuksessa erilaisia rooliensa mukaisia viestintäkeinoja saavuttaakseen toivotut tavoitteet ja muokkaavat siten itse tilanteesta institutionaalisen.

1.1.1 Vuorovaikutuksen jäsennykset

Vaikka institutionaalinen keskustelu eroaa arkikeskustelusta monella tavalla, niitä tutkittaessa tarkkaillaan paljon myös samoja asioita, kuten keskustelun jäsennyksiä (Raevaara, ym., 2001). Keskustelunanalyysissä keskustelua tarkastellaan kolmen rinnakkain esiintyvän jäsennyksen avulla, joita ilman ihmiset eivät kykenisi toimimaan vuorovaikutukseen keskenään (Hakulinen, 1997). Nämä jäsennykset ovat vuorottelujäsennyys, sekvenssijäsennyys ja korjausjäsennyys. Institutionaalisen vuorovaikutuksen jäsennykset eivät kuitenkaan ole aina samanlaisia kuin arkikeskustelun jäsennykset, koska institutionaalisessa vuorovaikutuksessa jäsennykset palvelevat instituutiolle asetettuja tehtäviä ja tavoitteita (Raevaara, ym., 2001).

Vuorottelujäsennyksellä tarkoitetaan vuorovaikutuksen säätelyä siten, että vuorottelu on sujuvaa, eli siirtyminen vuorosta toiseen tapahtuu ilman pitkää päällekkäispuhuntaa tai taukoja (Hakulinen, 1997). Lisäksi vuorojen tulee jakautua keskustelijoiden välillä melko tasaisesti. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa vuorottelu voi kuitenkin olla instituution luomien odotusten tai normien ohjaamaa (Raevaara, ym., 2001). Esimerkiksi ryhmähaastatteluisissa saattaa olla ennalta määrätty puheenvuorojen eteneminen ja pituus, ja perinteisissä opetustilanteissa opettajan tehtävä on puhua ja oppilaiden kuunnella.

Sekvenssijäsennyksellä kuvataan puheenvuorojen liittymistä toisiinsa erilaisiksi jaksoiksi eli sekvensseiksi (Raevaara, 1997). Toisinaan puhetoiminto vaatii peräänsä juuri tietynlaisen vastavuoron. Tällaisessa tilanteessa puhutaan vierusparista, josta esimerkkinä on kysymys ja vastaus. Monissa institutionaalisissa tilanteissa, kuten puheterapiassa, sekvenssit saattavat muodostaa kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen, jolloin esimerkiksi perinteisen kysymys-vastaus-vierusparin jälkeen instituution edustaja tuottaa vielä vastausta arvioivan vuoron sekvenssin kolmannessa positiossa (ks. Tykkyläinen, 2005a).

Korjausjäsennys viittaa tapoihin, joilla keskustelun osallistujat ratkovat erilaisia puhumisessa, kuulemisessa ja ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia (Sorjonen, 1997). Keskustelijat itse tuovat ilmi, milloin jokin puheenvuoro on ongelmallinen ja tarvitsee korjausta. Korjauksen, kuten myös aloitteen korjaukselle, voi tehdä joko ongelmallisen vuoron tuottaja tai sen vastaanottaja.

1.1.2 Puheterapiavuorovaikutus ja lapsen taitojen arviointi

Monien muiden institutionaalisten tilanteiden tavoin myös puheterapian on havaittu olevan vuorovaikutukseltaan epäsymmetristä (Hulterstam & Nettelbladt, 2002). Vuorovaikutuksen epäsymmetria voi olla seurausta monesta eri asiasta (Leskelä & Lindholm, 2012). Puheterapeuttisessa, lapsen kielellisten taitojen arviointitilanteessa epäsymmetrisyyttä voi aiheuttaa esimerkiksi puheterapeutin ja lapsen eritasoiset kieli- ja vuorovaikutustaidot. Toisaalta epäsymmetrian syynä voi olla se, että puheterapeutilla on hallussaan tietoa ja taitoa, jota asiakkaalla ei ole (Drew, 1991). Tällainen epäsymmetria on tarpeellista, koska juuri tiedon ja taidon epäsymmetrian takia eri alojen ammattilaisia tarvitaan (Sellman, 2008: s. 28). Jos asiakkaalla olisi samat tiedot ja taidot kuin puheterapeutilla, hänellä ei olisi mitään syytä tulla puheterapeutin luo.

Epäsymmetriasta puhuttaessa voidaan tarkoittaa myös tilannetta, jossa kaikilla keskustelun osapuolilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa vuorovaikutuksen etenemiseen (Peräkylä, 1997). Tämä on usein seurausta institutionaalisten roolien eroista (Haakana, Laakso & Lindström, 2009). Instituutiota edustavalla ammattilaisella, kuten puheterapeutilla, on suuremmat valtuudet toimia vuorovaikutuksessa ja siten myös oikeus ja vastuu ohjata toimintaa. Maallikon tehtävä sen sijaan on toimia tilanteen ja ammattilaisen sanelemalla tavalla. Useiden tutkimusten mukaan puheterapiaa on terapeutin toiminnan ohjaamaa (esim. Hulterstam & Nettelbladt, 2002; Leahy, 2004). Puheterapeutti ohjaa keskustelua muun muassa valitsemalla keskustelun puheenaiheet ja esittämällä

kysymyksiä (Leahy, 2004). Myös lapsen taitojen arviointitilanteessa puheterapeutilla on oikeus määrätä tehtävätyyppi ja huolehtia lapsen etenemisestä tehtävässä.

Tykkyläinen (2011) on kuitenkin havainnut puheterapiavuorovaikutusta tutkiessaan, että vaikka se on yleensä vahvasti terapeutin ohjaamaa, pyrkimyksenä on aina, että lapsi pysyy tehtävänratkaisijana. Puheterapeutti voi säilyttää lapsen tehtävänratkaisijana esimerkiksi käyttämällä jatkokysymyksiä tai asettamalla tehtävän uudestaan, kun lapsen vastaus viipyy tai on virheellinen. Tavoite säilyttää lapsi tehtävänratkaisijana pätee hyvin myös arviointitilanteisiin, joissa pyritään testaamaan lapsen kielellisiä taitoja. Lapsen taitoja ei nimittäin voi arvioida luotettavasti, jos lapsi ei ole itse ratkaissut arviointiin käytettävää tehtävää.

Epäsymmetrisyyden lisäksi puheterapiavuorovaikutuksen on havaittu olevan usein kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen jäsentämää (esim. Tykkyläinen, 2005a), mikä on tyypillistä myös opetustilanteille (Arminen, 2005: s. 114). Kolmiosaisessa vuorovaikutuksessa terapeutti ensin asettaa tehtävän, johon asiakas vuorollaan vastaa. Jos puheterapiatilanne etenee puheterapeutin odotusten mukaisesti, sekvenssin päättää puheterapeutin vuoro kolmannessa positiossa (Tykkyläinen, 2005a: s. 82). Kolmannen position vuorollaan puheterapeutti voi osoittaa vastaanottaneensa lapsen vuoron, todeta sen noudattaneen tehtävänantoa ja myös ennakoida tehtävässä eteenpäin siirtymistä (Tykkyläinen, 2005a: s. 88). Toisaalta terapeutti voi kolmannessa positiossa osoittaa asiakkaan vuoron olleen ongelmallinen ja tehdä siihen tarvittavan korjauksen (Hakulinen & Sorjonen, 1986).

Myös lapsen taitojen arviointitilanne voi rakentua kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen mukaisesti (Maynard & Marlaire, 1992). Arviointitilanteessa tutkija ei kuitenkaan saa kolmannen position vuorollaan ilmaista lapselle, oliko lapsen tuottama vastaus oikein vai väärin. Tyypillisesti kolmannen position vuorosta voidaan päätellä, oliko ensimmäisessä positiossa toiselle osoitettu kysymys ”oikea”, johon kysyjä ei tiedä vastausta, vai oliko kysymys pelkästään lapsen tietoja testaava (Tarplee, 2009). Jos vuoro on uutta tietoa vastaanottava, kuten esimerkiksi *ahaa*, voidaan päätellä kysymyksen olleen ”oikea”. Jos sen sijaan kysyjä osoittaa kolmannen position vuorossa arvionsa vastauksen oikeellisuudesta, voidaan päätellä, että kysyjä halusi ainoastaan testata kysymyksellä lapsen taitoja. Lapsen taitojen arviointitilanteessa tutkijan tulee kuitenkin testaavia kysymyksiä käyttäessään pyrkiä siihen, ettei ilmaise, oliko vastaus oikein vai väärin.

1.1.3 Erot opiskelijan ja ammattilaisen vuorovaikutuksessa

Puheterapia on ihmissuhdeammatti, jossa suurin osa työstä tehdään ihmisten kanssa ja työn tavoitteet saavutetaan vuorovaikutuksessa (Gerlander & Isotalus, 2010). Vuorovaikutus on siis keskeinen osa puheterapeutin työtä, ja siitä syystä myös vuorovaikutusosaaminen on olennainen osa puheterapeutin ammattitaitoa. Vaikka toimiva vuorovaikutus on tärkeä taito, puheterapeuttien vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä sekä eroista opiskelijan ja kokeneen ammattilaisen vuorovaikutuksessa löytyy hyvin niukasti tutkimustietoa.

Vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä yleisemmin on kuitenkin tietoa. Kehityksen voidaan nähdä tapahtuvan neljän vaiheen kautta (Hargie, 2006). Ensimmäinen vaihe on tiedostamaton osaamattomuus, jossa ihminen ei vielä tiedosta toimivansa taitamattomasti. Toisessa, tiedostetun osaamattomuuden vaiheessa, ihminen tietää, miten hänen tulisi toimia, mutta tietää myös, ettei kykene toimimaan vielä sillä tasolla. Kolmas vaihe on tiedostettu osaaminen. Tämän vaiheen saavutettuaan ihminen tiedostaa toimivansa taitavasti. Neljäs eli viimeinen vaihe on tiedostamaton osaaminen, jolloin henkilö toimii taitavasti ilman, että hänen tarvitsee ajatella sitä.

Vuorovaikutusosaaminen on siis taito, jota yksilön tulee kehittää pystyäkseen toimimaan automaattisesti, tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Jännes, Isotalus & Rantala, 2013). Tämä viittaa siihen, että opiskelijoiden vuorovaikutustaidoissa saattaa olla vielä puutteita verrattuna kokeneisiin ammattilaisiin, joiden taidot ovat ehtineet kehittyä pidempään.

Logopedian opiskelijan ja laillistetun puheterapeutin vuorovaikutuksessa lapsen kanssa on todettu olevan jonkin verran eroavaisuuksia. Ijas (2012) havaitsi tutkimuksessaan, että puheterapeutti sääteli opiskelijaa joustavammin lapselle antamansa tuen määrää. Lisäksi opiskelijan kielellinen toiminta häiritsi toisinaan tehtävässä etenemistä. Lapsen vuoroa korjattaessa sekä puheterapeutti että opiskelija käyttivät enemmän korjausaloitteita kuin suoria korjauksia. Ijas huomasi myös, että puheterapeutti nosti vuorovaikutuksessa ongelmallisiksi vain lapsen tehtävän vastaiset tai viipyvät vastaukset, kun taas opiskelija käsitteli ongelmallisina lapsen puheessa ilmeneviä, tehtävän kannalta epäolennaisia fonologisia puutteita.

Myös Fergusonin ja Elliotin (2001) mukaan puheterapeutin kokemuksella on jonkin verran merkitystä vuorovaikutukseen. He tutkivat kolmen eri kokemustasoisien terapeutin pitämää terapiatilannetta. Terapeuteista kaksi oli logopedian opiskelijoita, joista toisella oli enemmän kokemusta, ja yksi oli kokenut puheterapeutti. Kokeneen puheterapeutin havaittiin käyttävän

opiskelijoita enemmän aikaa hyvän terapiasuhteen muodostamiseen sekä asiakkaan kehityksen tarkasteluun ja läpikäymiseen.

Tutkimuksissa on siis havaittu joitakin eroja kokeneiden puheterapeuttien ja logopedian opiskelijoiden vuorovaikutuksessa. Aihetta on kuitenkin tutkittu varsin vähän ja aihetta käsittelevien tutkimusten aineistot ovat niin pieniä, ettei tietoa voida yleistää.

1.2 Kerrontatilanteen vuorovaikutus

1.2.1 Kerrontajäsennys

Keskustelunanalyttisesta näkökulmasta katsottuna kerrontatilanteen vuorovaikutus eli kerrontajäsennys rakentuu tyypillisesti johdanto-, kerronta-, ja vastaanottosekvenssistä (Routarinne, 1997). Johdantosekvenssissä vähintään yksi keskustelun osanottaja ilmaisee halukkuutensa asettua kertojaksi ja vähintään yksi osanottaja asettuu kertomuksen vastaanottajaksi (Routarinne, 1997). Aloite kerrontaan voi tulla myös kertomuksen vastaanottajan rooliin pyrkivältä keskustelijalta esimerkiksi puheenaiheen esittelevän kysymyksen muodossa (Raevaara, 1996). Tällaisessa tilanteessa vastaanottaja saattaa myös huolehtia kerronnan etenemisestä koko kerrontasekvenssin ajan (Routarinne, 1997). Johdantosekvenssissä keskustelun osanottajat sopivat, ettei tavanomaista vuorottelujäsennystä noudateta, vaan kertojalla on tavallista enemmän vuoroja käytettävissään. Lisäksi kerrontavuorot ovat tyypillisesti epätavallisen pitkiä (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus).

Kerrontasekvenssillä tarkoitetaan usean rakenneyksikön pituista keskeytyksetöntä kertojan vuoroa, jonka aikana hänen ei tarvitse noudattaa vuorottelusekvenssiä, eli tehdä tilaa muille keskustelun osanottajille (Routarinne, 1997). Yleensä kertoja kuitenkin antaa vastaanottajalle kerronnan lomassa mahdollisuuksia osoittaa kuuntelevansa ja seuraavansa kertomusta. Vastaanottaja voi myös tehdä korjausaloitteen ja osoittaa siten kertojalle jonkin kertomuksen osa-alueen vaativan selvennystä tai tarkennusta. Kertomus ei siis ole kertojan yksin muodostama tuotos, vaan sen muodostumiseen vaikuttavat lisäksi vastaanottajan puheenvuorot tai niiden puute (Mandelbaum, 1989).

Vastaanottosekvenssin aikana keskustelussa palataan normaaliin vuorotteluun ja kertomuksen vastaanottajalla on mahdollisuus tuoda ilmi, miten ymmärsi kertomuksen (Routarinne, 1997). Vastaanotto voi muodostua esimerkiksi pelkästä naurusta tai erilaisista kommentista ja

kannanotoista. Kertojalla on mahdollisuus joko hyväksyä vastaanottajan tulkinta tai yrittää selventää kertomustaan saadakseen vastaanottajalta toivomansa reaktion.

1.2.2 Kertomuksen vastaanottajan toiminta kerrontatilanteessa

Kerrontatilanteessa kertomuksen vastaanottajan tulee sekä osoittaa seuraavansa kertomusta kerrontasekvenssin aikana että antaa kertomuksesta palautetta vastaanottosekvenssissä (Routarinne, 1997). Voidaan siis sanoa, että myös kertomuksen vastaanottajan rooli on aktiivinen kerrontatilanteessa. Vastaanottaja vaikuttaa aina toiminnallaan tai sen puutteella koko kertomuksen etenemiseen.

Kertomuksen vastaanottaja voi antaa kertojalle palautetta käyttämällä dialogipartikkeleita (Sorjonen, 1999). Dialogipartikkeleilla tarkoitetaan pääasiassa yksimorfeemisia partikkeleita, jotka voivat muodostaa puheenvuoron yksin, toisen partikkelin kanssa tai yhdistymällä pidempään lausumaan (Hakulinen, 1997). Esimerkiksi *ai*, *nii* ja *mm* ovat suomen kielen dialogipartikkeleita. Dialogipartikkelit ovat pienimpiä kielellisiä keinoja, joilla kertomuksen vastaanottaja voi osoittaa muun muassa osallistumista ja ymmärtämistä (Hakulinen & Sorjonen, 1986; Sorjonen, 1999). Niitä voi käyttää ainakin seuraavissa yhteyksissä: ilmaisemaan, onko vastaanotettu tietoa uutta vai tuttua sekä osoittamaan samanmielisyyttä, erimielisyyttä tai neutraalia asennoitumista edellisen vuoron kanssa (Sorjonen, 1999). Dialogipartikkeleita käyttämällä kertomuksen vastaanottaja voi myös kehottaa toista jatkamaan tai ilmaista toiminnan olevan loppuun käsitelty.

Dialogipartikkelin tulkintaan vaikuttaa sen sijainti käyttökontekstissaan, koska dialogipartikkelit voivat olla sekä vastauksena edeltävään vuoroon että luoda kontekstia seuraavalle vuorolle (Sorjonen, 1999). Analyysiin vaikuttaa myös dialogipartikkelin tuotossa käytetty prosodia (Gardner, 2001: s. 20) ja se, muodostaako dialogipartikkeli vuoron yksinään vai onko se osa laajempaa puhekokonaisuutta (Sorjonen, 1999).

Edeltävän vuoron ymmärtämistä ja hyväksymistä voidaan ilmaista dialogipartikkeleiden lisäksi kyseisen vuoron suoralla toistamisella (Tarplee, 2009; Waring, 2002). Edeltävän puhujan vuoron toistaminen osittain, hieman muokattuna tai kokonaan voi olla myös osoitus samanmielisyydestä (Hakulinen & Sorjonen, 1986).

Jos kertomuksen vastaanottaja kokee jonkin kertomuksen osan ongelmalliseksi, hän voi tehdä korjausaloitteen, jonka tavoitteena on selvittää kyseinen ongelma (Schegloff, 2000). Korjauksen tarve

voi johtua esimerkiksi ongelmasta kuulemisessa tai ymmärtämisessä. Tällaiset vastaanottajan aloitteesta tehdyt korjausaloitteet sijoittuvat tyypillisesti välittömästi ongelmavuoron jälkeiseen vuoroon. Korjausaloitteet voivat olla esimerkiksi kysymyksiä, ongelmavuoron osittaisia toistoja tai ymmärrystarjouksia (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Ymmärrystarjouksella korjausaloitteen tekijä tarjoaa edellisestä vuorosta tai sen osasta oman tulkintansa (Sorjonen, 1997). Korjausaloitekysymykset voivat kohdistua johonkin tiettyyn kohtaan ongelmavuoroa tai osoittaa koko vuoron vaativan korjausta (Schegloff, ym., 1977).

Kaikki kertomuksen vastaanottajan käyttämät kysymykset eivät kuitenkaan ole korjausaloitteita. Kysymyksiä käyttämällä kertomuksen vastaanottaja voi myös osoittaa kokevansa kertomuksen olevan vielä keskeneräinen ja ilmaista kaipaavansa kertomukselle jatkoa (Raevaara, 1996).

1.2.3 Lapsen kerronnantutkimus ja kerronnan tukeminen

Kerronta vaatii monien erilaisten kielellisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa ja yhteensovittamista (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Lapsella pitää olla riittävän laaja sanavarasto, kyky muodostaa ymmärrettäviä lauseita ja ennen kaikkea kyky ottaa kerronnassaan huomioon kuulijan tietämys aiheesta voidakseen arvioida, mitä on tarpeen kertoa.

Kertomukset voivat olla spontaani osa keskustelua, mutta tutkimista varten niitä pitää usein elisitoida eli houkutella erilaisin keinoin (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus). Tähän tarkoitukseen käytettäviä menetelmiä ovat esimerkiksi tarinan uudelleen kerronta ja tarinan luominen (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Uudelleen kerronnassa lapselle kerrotaan ensin tarina, joka hänen pitää sen jälkeen toistaa mahdollisimman tarkasti. Tätä kerronnantutkimusmenetelmää käytettäessä lapsi saa siis aikuiselta tarkan mallin kertomuksesta (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus). Tarinan luomisessa lapsi ei sen sijaan saa mallia, jota käyttää tarinansa perustana, vaan hänen tulee itse kertoa tarina esimerkiksi saamansa kuvasarjan perusteella. Tarinan luomista pidetäänkin itsenäisempänä ja lapsen taitoja luotettavammin kuvaavana menetelmänä.

Käytetyn elisitointimenetelmän lisäksi kerronnantutkimustilanteissa voi olla eroja siinä, onko kertomuksen kuuntelija niin sanottu naiivi kuuntelija vai käytetäänkö kerrontatilanteessa vierikerrontaa (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus). Naiivi kuuntelija -asetelmassa lapsi kertoo tarinan sellaiselle kuuntelijalle, joka ei tiedä entuudestaan, mitä siinä tapahtuu (Liles 1993, katsaus). Vierikerronnassa taas sekä kertoja että kertomuksen vastaanottaja tietävät tarinan tapahtumat, koska he molemmat näkevät kertomuksen kuvat (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus). Naiivi kuuntelija -

asetelman etuna voidaan pitää sitä, että lapsi käyttää kerronnassaan tarkempia ilmauksia ja tuottaa enemmän informaatiota, jos hän uskoo kertomuksen olevan kuulijalle vieras.

Viisivuotiaana lapset hallitsevat kerronnassaan jo sidoskeinojen käytön, tunnetilojen ilmaisun ja vakiintuneen aikamuodon käytön (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Siitä huolimatta tämän ikäiset lapset tarvitsevat vielä runsaasti aikuisen tukea kerrontaan, jotta kertomus etenee ja on tarpeeksi selkeästi ymmärrettävää (Ninio & Snow, 1996: 179–182). Lapset ovat yleensä myös tottuneita muodostamaan kertomuksen dialogina yhdessä aikuisen kanssa ja odottavat siksi aikuiselta osallistumista tutkimustilanteessa (Julin, 2001: s. 111). Lapset odottavat saavansa tukea erityisesti, kun kertominen on haastavaa (Rollins, McCade & Bliss, 2000). Näistä syistä tutkijan olisi hyvä antaa lapselle kielellistä palautetta kerronnantutkimustilanteessa. Hiljaisuuskin on palaute, jonka lapsi saattaa helposti tulkita väärin esimerkiksi merkinä tutkijan kyllästymisestä.

Tutkijan on kuitenkin huomioitava tarkkaan, millaista palautetta antaa lapselle kerrontatilanteen aikana, koska kaikki, mitä kertomuksen vastaanottaja sanoo, voi vaikuttaa lapsen kerrontaan (Rollins, ym., 2000). Tutkija voi antaa lapselle tukea esimerkiksi kertomaan johdattavilla kysymyksillä, kuten *mitäs sitten tapahtuu* (Julin, 2001: s. 54). Tukemisen keinoja ovat myös lapsen ilmauksen toistaminen sekä neutraalien kehotusten ja dialogipartikkelien käyttäminen (Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, Jesso & McCabe, 1999). Lisäksi tutkija voi suoraan kehottaa lasta jatkamaan sanomalla esimerkiksi *jatka vaan* tai *kerro lisää* (McCabe & Rollins, 1994). Annetun palautteen tulee siis olla kerrontaa tukevaa, muttei kerrontaa johdattelevaa. Tutkija ei myöskään saa antaa lapselle kerronnan sisällön oikeellisuutta arvioivaa palautetta. Sopivan tasapainon liian tukemisen ja liian vähäisen tukemisen välillä oppii kokemuksen tuoman harjoituksen myötä.

Myös lapsen motivaatiolla kertoa tarina voi olla vaikutusta kerrontaan, eikä tutkimustilanne välttämättä ole lapselle riittävä motivaation lähde (Mäkinen, 2014: s. 93). Tutkijan tulee siis pyrkiä motivoimaan lasta kerrontatehtävän aikana. Tutkija voi motivoida lasta esimerkiksi palauttamalla lapsen huomion takaisin kerrontatehtävään tai kannustamalla lasta (Julin, 2001: s. 52).

Kerronta on varsin moniulotteinen taito ja tapahtuma, mikä aiheuttaa omat haasteensa sen tutkimiselle (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus). Eri elisitointimenetelmiä ja tutkimusasetelmia käyttämällä saatetaan saada erilaisia tuloksia lasten kerrontataidoista (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus; Suvanto, 2012: s. 207). Kerronnantutkimuksen tulosten arvioiminen on vaikeaa myös kerrontatilanteen sosiaalisen luonteen takia (Liles & Duffy, 1995). Kerronnan vastaanottajan, eli tutkijan, toiminnan vaikutusta kertomukseen ei voida poistaa.

Kerrontatehtävien avulla puheterapeutti voi kuitenkin saada tietoa lapsen kielellisistä ja kognitiivisista taidoista sekä niissä esiintyvistä ongelmista (Korpijaakko-Huuhka, 2007; Suvanto, 2007). Kerrontatehtävien tuloksia arvioitaessa on tärkeä muistaa, että jokaisella kertojalla on omanlaisensa tyyli kertoa, eivätkä kaikki ole yhtä tarkkoja ja yksityiskohtaisia kerronnassaan (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus).

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kerronnan kehitystä ja kerrontatilanteita on tutkittu paljon, mutta tutkimuksissa on yleensä keskitytty pelkästään kertojan osuuteen vuorovaikutuksessa ja jätetty huomioimatta kertomuksen vastaanottajan osuus. Vastaanottajalla on kuitenkin todettu olevan aktiivinen rooli kertomuksen muodostamisessa (Routarinne, 1997). Näin ollen myös kerronnantutkimustilanteessa tutkijalla, joka on samalla kertomuksen vastaanottaja, on vaikutusta kerrontaan. Tämän takia tarvitaan lisätietoa tutkijoiden toiminnasta kerronnantutkimustilanteissa ja erilaisten toimintojen merkityksistä.

Vuorovaikutusta tarkastelemalla saadaan kuvattua ja tehtyä näkyväksi erilaisia tiedostamattomia vuorovaikutuskeinoja. Lisäämällä tietoisuutta kerronnantutkimustilanteen vuorovaikutuksesta työssään asiakkaiden kerrontaa tutkivat puheterapeutit voivat kiinnittää enemmän huomiota toimintaansa ja siihen, miten toiminta vaikuttaa asiakkaan kerrontaan sekä kerronnantutkimuksen tuloksiin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen tutkijoiden käyttämiä kielellisiä keinoja lasten kerronnantutkimustilanteissa. Lisäksi tarkastelen, kuinka paljon erilaisia keinoja tutkijat käyttävät, ja millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä opiskelijatutkijan ja puheterapeuttitutkijan käyttämien keinojen määrissä on. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis tuoda lisää tietoa siitä, miten tutkija osallistuu lapsen kerronnantutkimustilanteeseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kielellisiä keinoja tutkijat käyttävät lasten kerronnantutkimustilanteissa?
2. Miten paljon erilaisia kielellisiä keinoja tutkijat käyttävät?
3. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tutkijoiden käyttämien keinojen määrissä on?

3 MENETELMÄT

3.1 Tutkimushenkilöt

Valitsin Oulun yliopistollisessa sairaalassa kerätystä laajasta aineistosta tutkittavakseni viiden lapsi–tutkija-parin kerronnantutkimustilanteet. Tutkimushenkilöitäni olivat näiden kerrontatilanteiden kaksi tutkijaa, joista toinen oli logopedian opiskelija ja toinen kokenut puheterapeutti. Opiskelija oli tutkijana kahden lapsen kerrontatilanteessa ja puheterapeutti kolmen. Päädyin valitsemaan nämä kerronnantutkimustilanteet aineistokseni, koska niissä tutkijoilla oli eniten puheenvuoroja. Valitsemalla tutkimukseni kohteeksi tilanteet, joissa tutkija osallistui eniten lapsen kerrontatilanteeseen, pyrin saamaan eniten tietoa erilaisista tutkijoiden käyttämistä keinoista. Viitataan opiskelijatutkijaan nimellä Tutkija1 ja puheterapeuttitutkijaan nimellä Tutkija2 (litteraateissa T1 ja T2). Viidestä kerrontatehtävää suorittavasta lapsesta käytän koodeja Lapsi1, Lapsi2, Lapsi3, Lapsi4 ja Lapsi5 (litteraateissa L1, L2, L3 jne.).

3.2 Aineiston keruumenetelmät ja tutkimustilanne

Oulun yliopistollisen keskussairaalan lastenkliniikalla vuosina 2008–2009 kerätty aineisto liittyi kahteen sairaalan lääketieteelliseen tutkimukseen. Tutkimuksia varten aineistoon oli koottu 5–7-vuotiailta keskoslapsilta erilaisia kielellisiä testejä, leikkitilanteita sekä kerrontatehtäviä. Tutkimustilanteet nauhoitettiin kameralla dvd-tallenteiksi. Kamera oli suunnattu lasta kohti niin, että tutkijasta näkyi suurimman osan aikaa pelkästään kädet.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kerronnantutkimustilannetta, jossa lapset tekevät Mercer Mayerin (1969) ”Frog, where are you?” -kirjaan perustuvan kerrontatehtävän. Kyseinen kirja on tekstitön ja siinä on 24 mustavalkoista kuvaa (Liite 1). Kirjan tarina kertoo pojasta sekä tämän lemmikkikoirasta ja -sammakosta. Tarinan alussa sammakko karkaa, jolloin poika ja koira lähtevät etsimään sitä. Monien sattumusten jälkeen sammakko vihdoinkin löytyy.

Kerronnantutkimustilanteessa ei ollut paikalla muita henkilöitä kuin lapsi ja tutkija, jotka eivät olleet toisilleen entuudestaan tuttuja. Tutkimustilanteessa lapsi sai ensin katsoa kirjan kuvia itsenäisesti, jonka jälkeen hänen tuli kertoa tutkijalle tarina kuvien perusteella. Kaikki lapset eivät kuitenkaan

katsoeet kuvia ennen kerronnan aloittamista. Myös tutkimusasetelmissa oli vaihtelua. Neljässä kerrontatilanteessa tutkijat näkivät kirjan kuvat. Vain yhdessä tilanteessa tutkija piti kirjaa lapsen katsottavana niin, ettei itse nähnyt kuvia. Tutkijoiden ohjeistuksena kerrontatilanteessa oli, että lapsia tuli auttaa kerrontatehtävässä ainoastaan auttaakseen kerronnan etenemisessä.

3.3 Tutkimusaineiston muodostaminen

Minulla oli käytössäni kerronnantutkimustilanteiden dvd-tallenteet, joista kaikki olivat kestoaltaan lähes samanpituisia, noin 4–5 minuuttia. Sain käytettäväkseni myös tallenteiden perusteella tehdyt karkeat litteraatit, jotka Tampereen yliopiston logopedian opiskelija Riina Peltonen (2011) oli tehnyt pro gradu -tutkielmaansa varten. Hän ei käyttänyt litteroinnissa mitään tiettyä notaatiomallia vaan pyrki tutkimuksensa kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaiseen litterointimuotoon.

Tein litteraatteihin muutamia muutoksia kohtiin, jotka kuulin eri tavalla kuin Peltonen, ja lisäsin niihin erilaisia, oman tutkimukseni kannalta tarpeelliseksi kokemiani tarkennuksia. Lisäämiäni litteraattimerkintöjä olivat muun muassa merkinnät käytetystä intonaatiosta, painotuksista ja äänenvoimakkuudesta sekä keskustelijoiden käyttämistä äänensävyistä. Tein näitä tarkennuksia, koska keskustelunanalyysin perusperiaatteiden mukaan se, mitä keskustelussa sanotaan, ei ole irrotettavissa siitä, miten se sanotaan (Hakulinen, 1997). Lisäsin litteraatteihin myös tekemiäni huomioita eleistä ja naurusta, koska pienimmänkään vuorovaikutuksen piirteen ei voi suoraan olettaa olevan merkityksetön (Hakulinen, 1997). Lisäksi tein litteraatteihin merkintöjä tutkijoiden ja lasten käyttämistä dialogipartikkeleista. Tauot merkitsin noin puolen sekunnin tarkkuudella. Litteraateissa käytetyt merkinnät selityksineen löytyvät liitteistä (Liite 2).

3.4 Aineiston analyysi

Hyödynnän aineistoni analysoinnissa keskustelunanalyysia, joka on laadullinen ja aineistolähtöinen vuorovaikutusta tutkiva menetelmä. Se pohjautuu Harvey Sacksin vuosina 1964–1972 Kaliforniassa pitämiin luentosarjoihin (Hakulinen, 1997).

Keskustelunanalyysin lähtökohtana on, että vuorovaikutus on sosiaalisten rakenteiden varaan järjestynyttä ja että kaikki vuorovaikutuksessa tapahtuva toiminta on kontekstin muovaamaa ja

tulevaa kontekstia uudistavaa (Heritage, 1996: s. 236–237). Lisäksi keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ajatellaan, ettei mitään vuorovaikutuksen yksityiskohtia voida pitää järjestymättöminä tai merkityksettöminä ennen asian tutkimista. Näiden lähtökohtien takia keskustelunanalyttinen tutkimus on erittäin vahvasti aineiston ohjaamaa (Heritage, 1996: s. 238). Analyysi nousee siis empiirisesti havaittavasta vuorovaikutuksesta, ja tutkimuksessa keskitytään erittelemään ja kuvaamaan keskustelijoiden todellista toimintaa. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa pyritään välttämään ennen aikaista teorianmuodostusta sekä spekulatioita vuorovaikutukseen osallistuvien motiiveista.

Tutkimuksessa käyttämäni luokittelu pohjautuu aineistooni. Luokittelin kaikki aineistossa esiintyvät tutkijoiden käyttämät keinot niiden funktion perusteella. Luokittelu ei ollut yksiselitteistä, sillä useat tutkijoiden käyttämistä keinoista olisi mahdollista luokitella funktionensa perusteella moneen luokkaan yhtä aikaa. Siitä huolimatta jokainen keino on luokiteltu selkeyden vuoksi vain yhteen luokkaan. Aineiston analysoinnin tukena käytin Gardnerin (2001) tekemiä havaintoja kuuntelijan kielellisestä toiminnasta keskustelussa. Menetelmän luotettavuutta vahvistin käymällä läpi tekemäni luokituksen tutkimukseni ohjaajan kanssa; lopullisen luokittelun pohjana on näin yhteisymmärrys ilmaisujen ryhmittelystä.

Koska tutkimukseni päähuomio kohdistuu tutkijoiden puheenvuoroihin, jätin lasten puheenvuorot luokittelematta. Lasten puheenvuoroilla on kuitenkin tärkeä merkitys tutkijoiden vuorojen analysoinnissa, sillä keskustelunanalyysin mukaan puheenvuoroa edeltävä keskustelujakso muovaa sitä seuraavia lausumia ja toimintoja (Heritage, 1996: 236). Toisaalta kontekstia myös rakennetaan ja muovataan vuoron aikana (Hakulinen, 1997). Tutkijoiden puheenvuorojen merkitys analysoitiin tästä syystä lasten vuorojen muodostamassa kontekstissa, koska kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien toiminta muovaa tilanteelle ominaisen luonteen ja vaikuttaa tilanteen etenemiseen.

4 TULOKSET

4.1 Tutkijoiden käyttämät keinot

Tutkijat käyttivät aineistossa useita erilaisia kielellisiä vuorovaikutuskeinoja. Jaoin keinot niiden funktion mukaan seitsemään luokkaan: hyväksyvä, jatkamaan kehottava, tarkennusta pyytävä, uutta tietoa vastaanottava, arvoiva, toimintaa ohjaava ja motivoiva. Osa keinoista ei sopinut mihinkään luokkaan, joten muodostin niitä varten kahdeksannen luokan ”muut”. Taulukossa 1 on tiivistettynä luokittain käytettyjen keinojen muodot ja funktiot. Taulukkoon ei ole merkitty poikkeustapauksia eikä myöskään muut-luokkaa, koska siinä esiintyvillä keinoilla ei ole yhteistä muotoa tai funktiota.

Taulukko1. Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot ja niiden ominaisuudet

Luokka	Muoto	Funktio
Hyväksyvä keino	Dialogipartikkeleita, toistoja ja niiden yhdistelmiä	Osoittaa edeltävän vuoron vastaanottamista, ymmärtämistä ja/tai samanmielisyyttä
Jatkamaan kehottava keino	Dialogipartikkeleita, yleisiä ja tarkennettuja kysymyksiä sekä kysymyksen ja dialogipartikkelin yhdistelmiä	Antaa vuoron välittömästi takaisin kertojalle ja kehottaa siten tätä jatkamaan
Tarkennusta pyytävä keino	Korjausaloitteita, kuten ymmärrystarjouksia ja kysymyksiä, ja <i>miksi</i> -kysymyksiä	Kerronnan tarkentaminen sekä edeltävään vuoroon liittyvän kuulemisen tai ymmärtämisen ongelman korjaaminen
Toimintaa ohjaava keino	Direktiivejä eli ehdotuksia, pyyntöjä, ohjeita, kieltoja ja käskyjä	Pyrkimyksenä saada toinen toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla
Uutta tietoa vastaanottava keino	Dialogipartikkeleita sekä dialogipartikkelin ja toiston yhdistelmiä	Hyväksyy edeltävän vuoron ja ilmaisee sen sisältäneen uutta tietoa
Arvioiva keino	Dialogipartikkeleita, dialogipartikkelin ja toiston yhdistelmiä, naurua ja äänekkäitä sisäänhengähdyksiä	Ilmaisee millainen käsitys kuuntelijalla on esimerkiksi edeltävästä vuorosta tai kertomuksesta ja sen välittämästä tunnetilasta
Motivoiva keino	Kehuminen, kannustaminen, perusteleminen ja avun tarjoaminen	Lapsen motivointi kerrontatehtävään erityisesti kun lapsi osoitti merkkejä väsymyksestä tai innostuksen puutteesta

Toisinaan tutkijat kokosivat yhteen useamman kuin yhden lapsen vuoron informaation käyttäessään hyväksyvää keinoa. Esimerkissä 2 lapsi sanoo *se juoksee*, mihin tutkija hakee tarkennusta tekemällä korjausaloitteen *kuka juoksee*. Saadessaan lapselta vastauksen *tuo poro*, tutkija yhdistää kahden lapsen vuoron keskeisen informaation sanomalla *poro juoksee*. Näin tutkija osoittaa hyväksyvänsä sekä lapsen tekemän tarkennuksen että alkuperäisen vuoron ilmaisun *juoksee*.

Esimerkki 2. *Poro juoksee*

```
L1:      se juoksee? (.) tippuu ↑toi[:: pss:: ((liikuttaa sormeaan alaspäin))
T1:                                     [kuka juoksee. ((osoittaa kuvaa))
L1:      tuo poro.
T1: ->   poro juoksee, ((kääntää sivua))
```

Toistojen lisäksi tutkijoiden aineistossa yleisesti käyttämä hyväksyvien keinojen muoto oli intonaatioltaan laskevat tai tasaiset dialogipartikkelit. Käytettyjä dialogipartikkeleita olivat *nii*, *joo*, *mm:m*, sisäänhengityksellä tuotettu *joo*, *nonii*, *aivan*, *just*, *justiinsa*, *m-m*, sekä selvästi yleisimmin käytetty *mm*.. Lisäksi aineistossa esiintyi kahden dialogipartikkelin muodostamat yhdistelmät *nii just* ja *nonii* sekä intonaatioltaan muista hyväksyvistä keinoista poikkeava korkealta tuotettu $\uparrow mm?$ (katso esimerkki 4).

Lähes puolet tutkijoiden käyttämistä hyväksyvistä dialogipartikkeleista oli intonaatioltaan laskevasti tai tasaisesti tuotettuja *mm*-dialogipartikkeleita. Tällaisen dialogipartikkelin käyttö osoittaa edeltävän vuoron kuulemisen ja ymmärtämisen lisäksi vähäistä osallistumista keskusteluun, neutraalia asennoitumista ja valmiutta siirtyä käsittelemään uusia aiheita (Gardner, 2001: s. 105–108). Seuraava tilanne on esimerkkinä *mm*-dialogipartikkelin käytöstä. Esimerkissä 3 lapsi kysyy tutkijalta apua kirjan kuvan tulkintaan (*mikä tuo o*). Tutkija tekee lapselle ymmärrystarjouksen *tuoko* varmistukseksi heidän puhuvan samasta kuvasta. Lapsi hyväksyy tutkijan tarjouksen oikeana. Tutkija ei kuitenkaan vastaa alkuperäiseen kysymykseen vaan esittää kysymyksen takaisin lapselle (*mikähän se vois olla*). Näin tutkija säilyttää lapsen kertojan asemassa eikä myöskään auta lasta antamalla tälle vastauksia. Lapsi vastaa tutkijan kysymykseen sanomalla *koira*. Tutkija vastaanottaa lapsen vastauksen intonaatioltaan laskevalla *mm*-dialogipartikkelilla, josta ei ilmene, oliko vastaus oikea vai väärä. *Mm* on siis neutraali tapa ilmaista lapselle kuuntelevansa ja ymmärtävänsä osoittamatta kuitenkaan, eteneekö tarina oikein.

Esimerkki 3. *Mm.*

L2: no, (2) mikä tuo o, ((osoittaa kuvaa))
 (1)
 T1: tuoko, ((osoittaa kuvaa))
 L2: ni,
 T1: mikähän se vois olla.
 L2: koira.
 T1: -> **mm**.

Hyväksyvät keinot päättyvät yleensä laskevaan tai tasaiseen intonaatioon, mutta aineistossa oli yksi tapaus, jossa tutkijan käyttämä hyväksyvä keino loppui nousevaan intonaatioon (esimerkki 4). Tämä keino oli ↑*mm*?. Esimerkissä 4 lapsi ilmaisee reilun kahdeksan sekunnin hiljaisuuden ja kirjan katsomisen jälkeen, ettei tiedä mitä kirjan sivulla tapahtuu (*mä en tiijä*). Tutkija yrittää kuitenkin kannustaa lasta kertomaan kysymällä *mitä siellä tapahtu*. Hetken hiljaisuuden jälkeen lapsi toistaa voimistetulla ja hermostuneella äänellä *mä en tiijä*. Nopeasti ja korkealta nousevalla intonaatiolla sanottua dialogipartikkelia *mm* käyttämällä tutkija ilmaisee hyväksyvänsä sen, ettei lapsi osaa kertoa kyseisestä kirjan sivusta mitään.

Esimerkki 4. *Mm*?

(8.5) ((T kääntää sivua))
 L3: mä en tiijä.
 T2: mitä siellä tapahtu.
 (4)
 L3: @MÄ EN TIIJÄ.@ ((hermostuneella äänellä))
 T2: -> >↑**mm**?<
 (1) ((T kääntää sivua))
 T2: ↑entäs tuossa oisko tossa joku.

Yleensä nousevaa intonaatiota pidetään merkinä siitä, että jokin aihe on kesken ja siihen kaivataan jatkoa (Gardner, 2001: s. 104). Dialogipartikkelien tulkinnessa on kuitenkin huomioitava myös niiden käyttökonteksti (Gardner, 2001: s. 20). Tässä tapauksessa intonaatioltaan nouseva *mm* tulkitaan hyväksyväksi, koska tutkija siirtyy sen jälkeen uuteen aiheeseen kääntämällä sivua ja kysymällä kysymyksen seuraavan sivun kuvasta sen sijaan, että odottaisi lapsen jatkavan kerrontaa.

Aineistossa oli kolme hyväksyvän luokan keinoa, jotka eivät muistuttaneet edellä mainittuja esimerkkejä, sillä ne eivät olleet muodoltaan toistoja, dialogipartikkeleita tai näiden yhdistelmiä. Niistä kaksi muistutti toisiaan muodon ja kontekstin perusteella, joten esittelen niistä vain toisen. Esimerkissä 5 tutkija on kysymässä lapselta mitä koira tekee, kun lapsi alkaa lähes samanaikaisesti

kertoa, että koiraa ajetaan takaa. Tutkija vastaa lapsen vuoroon sanomalla *se lähti juoksemaan*. Tutkijan vuoro on lapsen vuoroa täydentävä vuoro, joka ei varsinaisesti vie kertomusta eteenpäin (ks. Hakulinen & Sorjonen, 1986). Luokittelin keinon funktioltaan hyväksyväksi, koska kommentoimalla lapsen kanssa samaa aihetta eri sanoin, tutkija ilmaisee kuunnelleensa lasta ja samalla myös vahvistaa lapsen kerronnan olleen ymmärrettävää.

Esimerkki 5. *Se lähti juoksemaan*

T1: mm:m? [no mitä koiria,
L2: [ja vo:i: hmh koija ajetaan takkaa ((osoittaa kuvaa))
T1: -> **se lähti juoksemaan.** ((kääntää sivua))

Esimerkki 6 esittelee kolmannen epätyypillisen hyväksyvän luokan keinon. Siinä lapsi matkii koiran haukkumista, minkä jälkeen tutkija sanoo *koira haukkuu*. Noin puolen sekunnin tauon jälkeen tutkija esittää lapselle jatkamaan kehottavan kysymyksen. Luokittelin ilmauksen *koira haukkuu* tässä kontekstissa hyväksyväksi. Sitä käyttämällä tutkija esittää tulkintansa lapsen vuorosta kielellistämällä sen kerrontatehtävään paremmin sopivaan ja helpommin ymmärrettävään muotoon. Keino muistutti tarkennusta pyytävän luokan ymmärrystarjousta tutkijan esittämän tulkinnan vuoksi. Tutkija ei kuitenkaan jäänyt odottamaan ja vaatimaan lapselta hyväksyntää tulkinnalleen, eikä lapsi myöskään sellaista antanut. Vuoro ei siis ollut ymmärrystarjous vaan pikemminkin korjaus, jota käyttämällä tutkija paitsi tarkensi lapsen vuoroa, myös osoitti kuulleensa ja ymmärtäneensä, mitä lapsi sanoi.

Esimerkki 6. *Koira haukkuu*

```
L1:                                     [@↑hauhauhauhauhau,@
T1: ->      koira haukkuu.
          (.)
T1:         no mitäs tuossa tapahtuu. ((osoittaa kuvaa))
```

4.1.2 Jatkamaan kehottava keino

Tutkijoiden käyttämien jatkamaan kehottavien keinojen funktiona oli antaa vuoro takaisin lapselle ja kehottaa näin lasta jatkamaan kertomista. Näitä keinoja käyttämällä tutkija myös ohitti mahdollisuutensa tehdä korjausaloite, mikä osoittaa, että edeltävä puheenvuoro ymmärrettiin

(Schegloff, 1982). Jatkamaan kehottavia keinoja käyttämällä kertomuksen vastaanottaja ei kuitenkaan ilmaise ajatuksiaan kertomuksen suhteen (Mandelbaum, 1989).

Aineistossa esiintyneet tutkijoiden käyttämät jatkamaan kehottavan luokan keinot olivat muodoltaan kysymyksiä ja intonaatioltaan nousevia dialogipartikkeleita sekä näiden yhdistelmiä. Käytetyt dialogipartikkelit olivat intonaatiokulultaan joko suoraan nousevia tai ensin laskevia ja loppua kohti nousevia. Nousevaa intonaatiota pidetään yleisen käsityksen mukaan merkinä siitä, että jokin on kesken tai että toisen puhujan odotetaan jatkavan (Gardner, 2001: s. 104).

Tutkijoiden käyttämät jatkamaan kehottavan luokan kysymykset olivat pääosin yleisesti kertomaan kannustavia, kuten *mitäs sitte tapahtu* ja *entäs sitte*. Niitä käyttämällä tutkija ilmaisi lapselle haluavansa tämän jatkavan kertomista antamatta kuitenkaan lapselle vihjeitä siitä, mistä aiheesta tai kuvasta tämän tulisi kertoa. Esimerkissä 7 tutkija käyttää yleisesti kertomaan kannustavaa kysymystä *ja mitäs sit* sivun kääntämisen jälkeen. Lapsi jatkaa kertomista kahden ja puolen sekunnin tauon jälkeen.

Esimerkki 7. *Ja mitäs sit*

(1) ((T kääntää sivua))
T2: -> **ja mitäs sit.**
(2.5)
L5: poika sanoi koiralle sss hiljaa odottakaa katsotaan tuolta kannon
takaa onko sammakko siellä.

Esimerkissä 7 on lisäksi nähtävissä aineiston tämän tyyppisille kysymyksille yleinen piirre: tutkijat käyttivät niitä enimmäkseen välittömästi sivun kääntämisen jälkeen. Tälle on olemassa monta mahdollista selitystä. Kysymyksen käyttäminen voi olla tutkijan tapa osoittaa halukkuutensa asettua kerronnan vastaanottajan rooliin (Routarinne, 1997). Tutkija voi siis kysymystä käyttämällä ilmaista haluavansa lapsen jatkavan edelleen kertojan roolissa. Kysymyksen esittäminen voi toisaalta olla myös tapa varmistaa, että lapsen huomio kohdistuu edelleen kirjaan ja kerrontatehtävään.

Aineistossa oli joitakin tilanteita, joissa tutkija osoitti tiettyä kuvaa ja kysyi siitä jatkamaan kehottavan luokan kysymyksen. Esimerkissä 8 lapsi on jatkamassa kerrontaa ja kääntämässä sivua, kun tutkija ottaa vuoron itselleen osoittamalla edeltävän aukeaman kuvaa ja kysymällä lapselta *mitä sitten mitä tässä tapahtu*. Lapsi kääntää sivua tutkijan kysymyksestä huolimatta ja jatkaa kerrontaa seuraavalta aukeamalta. Se, että tutkija keskeytti lapsen kerronnan ja osoitti edeltävää aukeamaa, oli

merkki siitä, että hän yritti saada lapsen kertomaan enemmän edeltävän aukeaman kuvista. Tutkija ei siis pelkästään kehottanut lasta jatkamaan vaan ilmaisi samalla, mistä kuvasta toivoi lapsen kertovan.

Esimerkki 8. *Osoittaminen kysyessä*

L1: ja,
(1) ((L alkaa kääntää sivua))
T1: -> **mitäs sitten <mitä tässä tapahtu. ((osoittaa edellisen aukeaman kuvaa))**
(1) ((L kääntää seuraavan sivun))
L1: että, (1) tuo tipahti, (.) ja sitte, (2,5) tää suuttu tuolle.
((osoittaa kuvaa))

Osa aineiston jatkamaan kehottavista kysymyksistä oli muodoltaan tarkempia kuin edellä mainitut esimerkit. Näillä kysymyksillä tutkija ei pelkästään kehottanut lasta jatkamaan vaan kertomaan lisää jostain tietystä kuvasarjan kohdasta. Esimerkissä 9 tutkija kääntää sivua ja käyttää yleisesti jatkamaan kehottavaa kysymystä *no entäs sitte*. Lapsi vastaa tutkijan kysymykseen kertomalla, mitä koira tekee kuvassa. Lapsen vuoroon liittyvän korjaussekvenssin jälkeen tutkija käyttää tarkennettua kysymystä *mitäs poika tekee*. Lapsi vastaa tutkijan kysymykseen kertomalla pojasta, ja tutkija hyväksyy lapsen vuoron. Kysymyksen kautta tutkija siis johdatteli lapsen jatkamaan kerrontaa tietystä aiheesta.

Esimerkki 9. *Mitäs poika tekee*

(1.5) ((T kääntää sivua))
T1: no entäs sitte.
L2: seö:, (1) tuo ((osoittaa kuvaa)) koira, (.) tuota, (.) tuota jahtaa.
T1: mitä jahtaa,
L2: nuita mehiläisiä.
T1: -> ahaa. **mitäs poika tekee.** ((osoittaa sivua))
(2)
L2: huutaa @↑sammakko::,@
T1: mm:m.

Tutkijat saattoivat käyttää tarkennettuja jatkamaan kehottavia kysymyksiä yleisemmin jatkamaan kehottavien kysymysten jälkeen tilanteissa, joissa lapsen vastaus viipyi ensimmäisen kysymyksen jälkeen. Esimerkissä 10 tutkija kysyy ensin lapselta yleisesti jatkamaan kehottavan kysymyksen *no entäs nyt*. Kun lapsi ei jatka kertomista muutaman sekunnin tauon aikana, tutkija esittää tarkennetun kysymyksen *mitä poika tekee*. Lapsi vastaa jälkimmäiseen kysymykseen parin sekunnin tauon

jälkeen. Ensimmäisen jatkamaan kehottavan kysymyksen jälkeinen tauko viittaa siihen, ettei lapsi osaa jatkaa kertomusta. Tutkija siis auttaa lasta esittämällä tarkemman kysymyksen, jonka perusteella lapsen on helpompi jatkaa kerrontaa.

Esimerkki 10. Kysymyksen tarkentaminen

T1: -> **no entäs nyt.**

(3)

T1: -> **mitä poika tekkee.**

(2)

L2: on tuolla, (.) huutaa että @↑sammakko:::@. ((kädet suun sivuille ja kallistaa päätä taaksepäin))

Aineistossa oli myös tilanteita, joissa tutkija toisti yleisesti jatkamaan kehottavan kysymyksen kahdesti peräkkäin erilaisessa muodossa, kun lapsi ei jatkanut kertomista ensimmäisen kysymyksen jälkeen. Näissä tapauksissa kysymysten välillä oli tauko, jonka aikana tutkija odotti lapsen jatkavan. Esimerkissä 11 tutkija esittää lapselle kysymyksen *entäs sitte*. Kysymyksen jälkeen on yhdeksän sekunnin pituinen tauko, jonka aikana lapsi kääntää sivua ja huokaisee syvään, mutta ei vastaa kysymykseen. Tutkija kysyy lapselta uuden jatkamaan kehottavan kysymyksen *mitä sitte tapahtu*, johon lapsi vastaa sekunnin tauon jälkeen. Tutkija ei auta lasta vihjaamalla, mistä hänen tulisi kertoa, vaan yrittää pelkästään kannustaa lasta jatkamaan.

Esimerkki 11. Kaksi jatkamaan kehottavaa kysymystä

T2: -> **entäs sitte.** ((lapsi kääntää sivua ja huokaisee syvään))

(9) ((lapsi kääntää sivua ja huokaisee syvään))

T2: -> **mitä sitte tapahtu.**

(1)

L4: sitten tippu, (1) se niitten °koti.°

Erilaisten kysymysten lisäksi tutkijat käyttivät intonaatioltaan nousevia dialogipartikkeleita kehottaakseen lasta jatkamaan. Noin puolessa näistä tilanteista tutkija joutui esittämään vähintään yhden jatkamaan kehottavan kysymyksen dialogipartikkelin jälkeen ennen kuin lapsi jatkoi kerrontaa. Esimerkissä 12 tutkija ensin hyväksyy lapsen edeltävän vuoron sanomalla *vetteen aivan .joo*, jonka jälkeen on kolmen sekunnin tauko. Kun lapsi ei tauon aikana jatka kerrontaa spontaanisti, tutkija kehottaa lasta jatkamaan sanomalla *joo:o?*. Ilmauksen nouseva intonaatio osoittaa, että tutkija

odottaa lapsen jatkavan kerrontaa. Lapsi ei kuitenkaan jatka vaan kääntää sivua, jolloin tutkija esittää toisen kehotuksen jatkaa (*ja sitten*). Sen jälkeen lapsi jatkaa kerrontaa.

Esimerkki 12. Kysymys dialogipartikkelin jälkeen

L4: sitten tiputti ne ((osoittaa kuvaa)) °mikä tä on,° (.) vetteen.
T2: vetteen aivan .joo,
(3)
T4: -> **joo:o?**
(3) ((lapsi kääntää sivua))
T4: -> **ja sitten?**
L2: mitä sitten, (2) °sitten,° (2) koira meni tän päälle, ((osoittaa kuvaa))

Muutamassa tilanteessa tutkija yhdisti dialogipartikkelin ja kysymyksen toisiinsa niin, ettei niiden välillä ollut taukoa. Laskin nämä yhdistelmät yhdeksi keinoksi, koska tauon puuttuminen ilmausten välistä osoitti, ettei lapselta edes odotettu vastausta vielä dialogipartikkelin jälkeen. Esimerkissä 13 tutkija yhdistää intonaatioltaan nousevaan *mm:m*-dialogipartikkeliin kysymyksen *mitäs siinä tapahtu*. Dialogipartikkeli on jatkamaan kehottava sen ensin laskevan ja lopuksi nousevan intonaatiokulun perusteella. Tällainen intonaatio on tyypillinen jatkamaan kehottaville dialogipartikkeleille (Gardner, 2001: s. 167). Esimerkin dialogipartikkelin ja kysymyksen välillä ei ole taukoa, joka ilmaisisi, että on lapsen vuoro jatkaa. Niinpä nämä kaksi keinoa lasketaan yhdeksi.

Esimerkki 13. Dialogipartikkelin ja kysymyksen yhdistelmä

L4: hirvi,
T2: hirvi joo. aiva oikein.
(2)
T2: -> **mm:m? mitäs siinä tapahtu.**
(5)
L4: hirvi lähti koiran °perrään.° ((kääntää sivua))

Tutkijat käyttivät myös yksittäisiä sanoja *ja* ja *sitte(n)* sekä näiden yhdistelmää *ja sitten* jatkamaan kehottavina keinoina. Joissakin tilanteissa lapsi jatkoi kerrontaa tämän tyyppisen kehotuksen jälkeen, kun taas toisinaan tutkija joutui tauon ja vastauksen odottamisen jälkeen esittämään jatkamaan kehottavan kysymyksen ennen kuin lapsi jatkoi. Esimerkin 14 alussa tutkija esittää vuoronsa lopussa jatkamaan kehottavan keinon *ja entäs sitte*. Muutamaa vuoroa myöhemmin tutkija esittää lapselle

jatkamaan kehottavan intonaatioltaan nousevan ilmauksen *ja sitten*. Lapsi jatkaa kerrontaa, ja tutkija osoittaa vastaanottaneensa lapsen vuoron *mm*-dialogipartikkelia käyttämällä. Tämän jälkeen seuraa kahden sekunnin tauko, jonka aikana lapsi kääntää kirjan sivua. Tutkija sanoo tauon jälkeen *ja*, jonka tulkitsen tässä kontekstissa jatkamaan kehottavan luokan keinoksi, koska tutkija odottaa sen käytön jälkeen neljän sekunnin ajan lapsen jatkavan kerrontaa. Kun lapsi ei jatka, tutkija esittää toisen selkeämmin jatkamaan kehottavan keinon lapselle kysymällä *mitäs muuta*.

Esimerkki 14. *Ja entäs sitte*

T2: -> mm. (.) hirvi lähti koiran perrään **ja entäs sitte**.
(2)
L4: sitten tiputti ne ((osoittaa kuvaa)) °mikä tä on,° (.) vetteen.
T2: vetteen aivan .joo,
(3)
T2: joo:o?
(3) ((lapsi kääntää sivua))
T2: -> **ja sitten?**
L4: mitä sitten, (2) °sitten,° (2) koira meni tän päälle, ((osoittaa kuvaa))
T2: mm.
(2) ((L kääntää sivua))
T2: -> **ja,**
(4)
T2: mitäs muuta.
(.)
L4: sitten ne meni puun °päältä° ((alkaa kääntää sivua))

Esimerkin 14 kontekstissa *ja sitte* ja *ja* ovat selkeästi jatkamaan kehottavia ilmauksia, koska tutkija odottaa lapsen jatkavan niiden jälkeen. On myös havaittu, että *ja sitten* -ilmausta käyttämällä puheterapeutit kielellistävät tehtävässä eteenpäin siirtymistä (Tykkyläinen, 2005a: s. 67). Tämä havainto tukee tulkintaani, koska myös jatkamaan kehottavia keinoja käyttämällä pyritään siirtymään eteenpäin kerrontatehtävässä. Lisäksi kyseiset ilmaukset vaikuttavat olevan lyhennelmiä tutkijan esimerkin alussa käyttämästä jatkamaan kehottavasta kysymyksestä *ja entäs sitte*.

4.1.3 Tarkennusta pyytävä keino

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, tutkijoiden käyttämät tarkennusta pyytävän luokan keinot olivat korjausaloitteita. Korjausaloitteilla haetaan selvennystä puhujan vuoroon liittyvien kuulemisen, puhumisen tai ymmärtämisen ongelmiin (Kitzinger, 2013). Korjausaloitteita käyttämällä vastaanottaja ei korjaa toisen vuoroa vaan jättää puhujalle itselleen mahdollisuuden ratkaista ongelmallinen vuoro (Schegloff, ym., 1977). Korjausaloitteen tekemiseen on erilaisia keinoja, kuten tiettyyn ongelmaavuoron osaan kohdistuvan kysymyssanan käyttö (*kuka, milloin, missä*), kysymyssanan käyttö yhdistettynä ongelmaavuoron osittaiseen toistoon, pelkkä ongelmaavuoron osittainen toisto sekä ymmärrystarjouksen tekeminen (Schegloff, ym., 1977). Lisäksi korjausaloitteena voi toimia ilmaus, kuten *mitä* tai *häh*, joka asettaa korjausaloitteen alaiseksi koko ongelmaavuoron.

Noin puolet tutkijoiden käyttämistä tarkennusta pyytävistä keinoista oli kysymyssanasta ja osittaisen ongelmaavuoron toistosta muodostuvien yhdistelmien käyttöä. Tällaista yhdistelmää käyttämällä kuuntelija voi ilmaista kuulleen ja ymmärtäneensä vuoron osittain sekä osoittaa kysymyssanan avulla, mikä vuoron osa tarvitsee korjausta (Kitzinger, 2013). Tutkijoiden aineistossa käyttämiä kysymyssanoja olivat muun muassa *kuka, mikä, mitä* ja *mihin*.

Esimerkissä 15 tutkija käyttää *mitä*-kysymyssanaa ja osittaista ongelmaavuoron toistoa pyytääkseen lapselta tarkennusta. Esimerkin alussa lapsi kertoo, että *tuo koira tuota tuota jahtaa*. Tutkija tekee lapselle kysymyksen *mitä jahtaa*. Kysymys osoittaa tutkijan kokevan lapsen käyttämän ilmauksen *tuota* ongelmalliseksi. Lapsi vastaa kysymykseen sanomalla *nuita mehiläisiä*. Lapsi siis tarkentaa vuorollaan käyttämäänsä *tuota*-sanaa sen sijaan, että olisi pelkästään toistanut sen. Tästä voi päätellä, että lapsi tulkitsee tutkijan kysymyksen pyyntönä selventää tai tarkentaa vuoroaan eikä pelkkänä osoituksena kuulemisen ongelmasta.

Esimerkki 15. *Mitä jahtaa*

L2: seö:, (1) tuo ((osoittaa kuvaa)) koira, (.) tuota, (.) tuota jahtaa.
T1: -> **mitä jahtaa,**
L2: nuita mehiläisiä.

Kaikki *mitä*-alkuiset lauseet eivät kuitenkaan ole edellisen esimerkin kaltaisia tarkennusta pyytäviä keinoja, vaan osa niistä viittaa siihen, että lapsen koko vuoro on ollut epäselvä. Esimerkin 16 alussa

olevan lapsen ensimmäisen vuoron loppuosa on niin epäselvästi puhuttu, ettei sen litterointi onnistunut. Tutkijan puheenvuorosta päätellen myöskään hän ei saanut siitä selvää, sillä hän kysyy puolentoista sekunnin tauon jälkeen *mitä tapahtu*. Kysymys ei kohdistu mihinkään tiettyyn lapsen käyttämään ilmaukseen vaan vuoron loppuosaan kokonaisuudessaan. Tämän tyyppisillä tarkennusta pyytävillä kysymyksillä on siis sama funktio kuin pelkkien korjausaloitteiden *mitä* tai *häh* käyttämisellä. Se, ettei tutkija toista mitään osia lapsen vuorosta, on merkinä siitä, ettei tutkija kuullut tai ymmärtänyt siitä mitään, mitä pystyisi toistamaan. Näin ollen tutkija osoittaa koko vuoron olevan ongelmallinen ja vaativan tarkennusta.

Esimerkki 16. *Mitä tapahtu/rikki*

L: sitten koira tipahti ikkunalaudoilta, (.) ja, (2) sitten (---).
(1.5)
T: -> **mitä tapahtu.**
L: se meni rikki.
T: -> ↑**rikki.**
L: ni.
T: ahaa.

Esimerkin 16 loppupuolella on nähtävissä myös toisenlainen tarkennusta pyytävän luokan keino. Lapsi vastaa tutkijan kysymykseen *mitä tapahtu* kertomalla, että *se meni rikki*. Tutkija toistaa lapsen vuorosta pelkän sanan *rikki*. Näin tutkija hakee vahvistusta sille, kuuliko tai ymmärsikö hän lapsen vuoron oikein. Tutkijan vuoro on siis ymmärrystarjous, johon lapsi omalla vuorollaan antaa vahvistuksen.

Ymmärrystarjoukset muodostivat merkittävän osan aineiston tarkennusta pyytävän luokan keinoista. Tutkijat käyttivät ymmärrystarjouksia vahvistaakseen, onko heidän tulkintansa lapsen vuorosta oikea. Tämän takia tutkijat odottivat lapsilta ymmärrystarjoukseen vahvistusta tai väärän tulkinnan korjausta. Tutkijoiden käyttämät ymmärrystarjoukset kohdistuivat enimmäkseen vaikeasti ymmärrettäviin, epätarkkoihin ja epäselviin kohtiin lapsen kerronnassa, joten niiden käyttämisen tavoitteena oli lapsen kerronnan tarkentaminen ja selventäminen.

Ymmärrystarjouksia esiintyi aineistossa monenlaisissa muodoissa. Esimerkissä 17 ymmärrystarjous muodostuu *-kö(-ko)* päätettä käyttämällä. Lapsi kertoo, että ne (poika ja koira) löytävät tukin ja katsovat sen taakse *ja sit totolotololoo*. Tutkija varmistaa ymmärtäneensä oikein lapsen vuoron lopussa olleen epäselvän ilmauksen käyttämällä ymmärrystarjousta *nytkö sieltä löyty*. Lapsi vahvistaa tutkijan tulkinnan oikeaksi ja jatkaa kerrontaa.

Esimerkki 17. *Nytkö sieltä löyty*

L1: ja sitten, (2) ne löytää, (2) tuon tukiin ja sitten ne katsoo sen, (2)
((kääntää sivua)) taakse [ja sit totolototololoo.
T1: [.hh
T1: -> **>nytkö sieltä löyty.<**
L1: joo.

Esimerkissä 18 ymmärrystarjous muodostuu käyttämällä *ai*-alkuista lausetta. Tilanne alkaa tutkijan jatkamaan kehottavasta kysymyksestä *mitäs sitte tapahtuu*, johon lapsi vastaa sanomalla pelkästään *sammakko* tavallisesta poikkeavalla äänellä samalla käsillään huitoen. Tutkija hakee lapselta varmistusta tulkinnalleen tämän vuorosta käyttämällä ymmärrystarjousta *ai poika huutaa*. Lapsi vahvistaa tutkijan tulkinnan oikeaksi.

Esimerkki 18. *Ai poika huutaa*

T1: mitäs sitte tapahtu.
L1: @sammakko:::.@ ((huitoo käsillään))
T1: -> **ai poika huutaa.**
L1: nii. ((yrittää kääntää sivua))

Ymmärrystarjous voi olla myös edeltävän esimerkin kaltainen mutta ilman *ai*-alkua. Esimerkissä 19 lapsi vastaa tutkijan kysymykseen *miksi sille kävi kipeää*. Lapsen vastauksen alku on selkeä (*siks ku tuo*), mutta loppu muodostuu huulien päräytyksestä, ääntelystä sekä kuvan lyömisestä sormella. Tutkija antaa tulkintansa epäselvästä vuorosta ymmärrystarjouksena *löi sitä nokkaan*, jonka lapsi vahvistaa oikeaksi.

Esimerkki 19. *Löi sitä nokkaan*

T1: poika sanoi että @aits,@ miksi sille kävi kipeää.
L1: siksi ku tuo, ((huulilla pärähdys ja ääntelyä, lyö sormellaan kuvaa))
T1: -> **löi sitä nokkaan.**
L1: joo.

Suurin osa tutkijoiden käyttämistä tarkennusta pyytävistä keinoista oli siis korjausaloitteita. Aineistossa oli kuitenkin muutama näistä poikkeava tutkijan vuoro, jotka luokittelin tarkennusta

Esimerkki 20. *Miksi se juoksee*

33

vastauksen tutkijan ehdotukseen. Tutkija osoittaa rekisteröivänsä lapsen vastauksen ja kääntää sivua. Hetken hiljaisuuden jälkeen tutkija esittää lapselle toisen imperatiivimuotoisen käskyn *tuu vähä lähemmäs*, jota lapsi noudattaa välittömästi.

Esimerkki 21. *Kaksi käskyä ja ehdotus*

T2: -> **istu siinä penkillä tossa niin näet paremmin kuvat**, (.) ((L siirtyy toiselta tuolilta toiselle)) hie:nosti kerrot.
L5: sitten he huhuilivat, (2) kauempaa kauempaa.
T2: -> joo:o? (2) **käännetäänkö?**
L5: joo,
T2: ((kääntää sivua)) joo.
(.)
T2: -> **tuu vähä lähemmäs .joo** ((L siirtyy)) (.) sitte.

Esimerkissä 22 tutkija käyttää kerran kieltoa ja kerran ohjetta lapsen toiminnan ohjaamiseen. Tilanne alkaa lapsen yrityksestä selata kirjan loppuosan sivuja. Tutkija pyrkii estämään lapsen toiminnan kysymällä jatkamaan kehottavan kysymyksen avoimena olevan aukeaman kuvasta sitä samalla osoittaen. Lapsi ei vastaa tutkijan kysymykseen vaan sanoo *oota hetki* ja yrittää jatkaa sivujen selaamista. Tämän jälkeen tutkija estää lasta selaamasta sivuja laittamalla kätensä kirjan päälle ja käyttää kieltoa *elähän mene vielä sinne kauheen kauas*. Lapsi ei noudata tutkijan kieltoa. Sen sijaan hän yrittää perustella toimintaansa, kun tutkija keskeyttää hänet ohjemuotoisella direktiivillä *katotaan järjestyksessä nämä kuvat*. Lapsi ei noudata tutkijan ohjetta vaan yrittää uudestaan saada tutkijan hyväksymään toimintansa. Lopulta tutkija hyväksyy lapsen toiminnan ja antaa tämän selata sivuja.

Esimerkki 22. *Kielto ja ohje*

L2: kukka ei auta. [(.) <ja tässä oota ((yrittää selata kirjan loppuosaa))
T1: [mm,
T1: mitäs poika tekkee tuossa. ((osoittaa avoimena olevan aukeaman sivua))
L2: oota hetki.
(1)
T1: -> **elähän mene vielä sinne kauheen kauas**. ((estää kädellään sivujen selaamista eteenpäin))
L2: oota: mä: sitte, (.) [laitan.
T1: -> [**katotaan katotaan järjestyksessä nämä kuvat**.

L2: hei, (.) sit mä [laitan tähän, (.) mä laitan sitte takasi tähän kohtaan.

T1: [mitä täällä,

T1: mhy? ((antaa lapsen selata sivuja))

4.1.5 Uutta tietoa vastaanottava keino

Tutkijat käyttivät kerrontatilanteissa uutta tietoa vastaanottavia keinoja, joilla he ilmaisivat saaneensa lapselta tietoa, jota heillä ei vielä ollut. Näitä keinoja käyttämällä kertomuksen vastaanottaja voi lisäksi ilmaista kertojalle tämän kertomuksen sisältäneen uutisarvoa ja olleen siten ”kertomisen arvoinen” (Heritage, 1984). Uutta tietoa vastaanottavan luokan keinoista voidaan käyttää myös nimeä *newsmarkers*, sillä niiden käyttö ilmaisee edellisellä vuorolla olleen uutisarvoa (Gardner, 2001: s. 2).

Uutta tietoa vastaanottavan luokan keinot ovat myös hyväksyvän luokan keinoja, koska niitä käyttämällä kertomuksen vastaanottaja voi ilmaista hyväksyvänsä kertojan edeltävän vuoron ja osoittaa, ettei lisätiedolle ole tarvetta (Heritage, 1984). Muodostin kyseisen luokan keinoille kuitenkin oman luokkansa niiden sisältämän erityismerkityksen takia. Tutkijat käyttivät aineistossa uutta tietoa vastaanottavan luokan keinoina dialogipartikkeleita sekä toiston ja dialogipartikkelin yhdistelmiä. Suomen kielessä uuden tiedon vastaanottamista voidaan ilmaista esimerkiksi dialogipartikkelien *aha(a)*, *aijaa* (Koivisto, 2015), *ai*, *ja(a)ha* ja *mhy* (Sorjonen, 1999) käytöllä.

Esimerkissä 23 tutkija käyttää dialogipartikkelia uuden tiedon vastaanottamiseen. Tutkija hyväksyy lapsen vuoron *ahaa*-dialogipartikkelia käyttäen ja ilmaisee samalla vastaanottaneensa tiedon uutena.

Esimerkki 23. *Ahaa*

L2: että se: tämä sammakko ((osoittaa kuvaa)) karkaa ens yönä.

T1: -> **ahaa**.

(1) ((T kääntää sivua))

T1: no mitäs täällä sitten.

Seuraavassa esimerkissä 24 on esitelty tilanne, jossa tutkija yhdistää lapsen edeltävän vuoron toiston ja dialogipartikkelin käytön vastaanottaessaan lapsen vuoron uutena. En voinut litteroida esimerkin alussa olevaa lapsen vuoron loppuosaa, koska se on niin epäselvästi tuotettu. Seuraavan vuoron korjausaloitteesta (*minne tulee*) päätellen tutkijakaan ei saa selvää, mitä lapsi vuoronsa lopussa sanoo. Lapsi vastaa korjausaloitteeseen sanomalla *koiran perrään*, Tutkija hyväksyy ja vastaanottaa lapsen

välittämän tiedon uutena sanomalla *koiran perrään mhm*. Tutkijan vuoro on tulkittavissa uutta tietoa vastaanottavana, koska sen lopussa oleva dialogipartikkeli vastaa prosodialtaan tutkijoiden muualla aineistossa käyttämiä uuden tiedon vastaanottamista ilmaisevia *ahaa*-dialogipartikkeleita. Esimerkin tilanteessa uutta tietoa vastaanottava keino on korjausjakson lopussa, jolloin kyseistä keinoa käyttämällä tutkija saattaa myös ilmaista, ettei korjausjaksoa tarvitse enää jatkaa. Samalla tutkija voi osoittaa lapselle korjausjakson olleen tarpeellinen, koska hän sai sen avulla uutta tietoa.

Esimerkki 24. *Koiran perrään mhm*

L4: ne mennee ton °(---)°
 (1)
T2: minne tulee,
L4: koiran °perrään.°
T2: -> **koiran perrään fmhm: .f**

4.1.6 Arvioiva keino

Arvioivan luokan keinoilla tutkija antoi arvionsa lapsen edeltävän vuoron sisällöstä ja vuoron välittämästä tunnetilasta. Niitä käyttämällä tutkija saattoi siis ilmaista käsityksensä edellisestä vuorosta ja kertomuksesta. Kerrontatilanteessa kertomuksen vastaanottaja voi käyttää arvioivia keinoja etenkin vastaanottosekvenssissä, jossa hänen odotetaan tuovan ilmi ymmärryksensä kertomuksen sisällöstä (Routarinne, 1997).

Aineiston arvioivista keinoista osa oli tutkijan yllättyneisyyttä ilmaisevia dialogipartikkeleita, kuten *ohhoh*, *oho* ja *ohho* erilaisilla intonaatiokuluilla ja painotuksilla tuotettuna. Esimerkissä 25 on esiteltynä tilanne, jossa tutkija käyttää tällaista dialogipartikkelia. Esimerkin alussa tutkija kehottaa lasta jatkamaan sanomalla *ja*. Lapsi sanoo puolentoista sekunnin tauon jälkeen, ettei tiedä mitä kuvassa tapahtuu. Tutkija yrittää siitä huolimatta saada lapsen kertomaan kuvasta kehottamalla tätä jatkamaan kysymyksellä *mitä tapahtu*. Lapsi vastaa tutkijalle, että *ne löysi sammakkon*. Tutkija hyväksyy lapsen vastauksen neutraalilla, viestin vastaanottamista ilmaisevalla *mm*-dialogipartikkelilla, jota seuraa sekunnin tauko. Tauon jälkeen tutkija tuottaa lapsen vuoron sisältöä arvioivan *ohho*-dialogipartikkelin ja kääntää sivua.

Esimerkki 25. *Ohho*

T2: ja,
(1.5)

L3: mä en tiijä.

T2: mitä ne ta- mitä tapahtu.

L3: ne löysi sammakko[n?

T2: [mm.
(1)

T2: -> ohho?
(3.5) ((kääntää sivua))

Tutkija käyttää siis esimerkissä 25 ensin neutraalia ja sen jälkeen tunnesisältöisempää dialogipartikkelia. *Mm*-dialogipartikkeli osoittaa vähäistä osallistumista keskusteluun (Gardner, 2001: s. 133). Mahdollisesti tästä syystä tutkija käyttää lisäksi *ohho*-dialogipartikkelia, joka ilmaisee tutkijan arvioivan kertomuksessa tapahtuneen jotain yllättävää, tässä kyseisessä tilanteessa, jossa lapsella vaikuttaa olevan vaikeuksia saada tarinaa kerrottua. *Ohho* viestii siis tutkijan innostuksesta ja kiinnostuksesta lapsen kertomaa tarinaa kohtaan, jolloin sen yhtenä tarkoituksena saattaa olla myös lapsen motivoiminen kerrontatehtävään.

Arvioiviksi keinoiksi luokiteltiin myös tutkijoiden käyttämät ilmaisut, kuten *o-ou*, *oi voi*, *oiioioi* ja *hui*, joita käyttämällä tutkijat osoittivat arvioivansa lapsen kertomuksessa tapahtuneen esimerkiksi jotain jännittävää, kamalaa tai hurjaa. Esimerkissä 26 tutkija kysyy lapselta *mitä siellä tapahtu*, mihin lapsi vastaa *tää saattaa ne pistää ton koiran pyllyä*. Hän sanoo viimeisen sanan voimistetusti ja hymyillen. Tutkija vastaa lapselle *o-ou* hymyillen. *O-ou*-ilmaus kuuluu arvioivan luokan keinoihin, koska sitä käyttämällä tutkija osoittaa käsittäneensä, että lapsen vuorossa on tapahtunut jotain kamalaa. Samalla tutkija kuitenkin arvioi vuoron olevan myös huvittava, koska hän hymyilee tuottaessaan arvioivan vuoronsa. Lapsi antaa omalla vuorollaan tutkijalle vihjeitä siitä, miten kertomusta tulisi tulkita. Hänen antamiaan vihjeitä ovat viimeisen sanan tuottamisessa käytetty hymy, voimistettu ääni sekä painotus.

Esimerkki 26. *O-ou*

T1: mitä siellä tapahtu.

L2: tää saattaa ne pistää ton koiran pyllyä, ((osoittaa kuvaa))

T1: -> o-ou. ((kääntää sivua))

Esimerkissä 27 tutkija saa lapselta vielä selvempiä vihjeitä siitä, miten hänen kertomaansa tulisi tulkita. Lapsi päättää oman vuoronsa sanomalla *oij*, mistä tutkija voi päätellä kertomuksen

tapahtumien olevan jännittäviä tai kamalia. Tutkija tuottaakin arvioivana vuorona lapsen vuoron tunteita heijastavan dialogipartikkelin *oijoioi* osittain päällekkäin lapsen vuoron kanssa.

Esimerkki 27. *Oiioioi*

T: [mihin se meni.
L: [se meni, (.) poro selkään oij::,
T: -> [oiioioi.

Aineistossa oli myös yksi muista arvioivista keinoista poikkeava keino, jossa yhdistyi lapsen vuoron toisto ja dialogipartikkelin *oho* käyttö. Esimerkin 28 alussa lapsi kertoo, että *hän tiputti sen jokeen*. Tutkijan jatkamaan kehottavan dialogipartikkelin *joo:o* jälkeen lapsi jatkaa kertomista sanomalla *haa koiran kanssa*. Lapsen vuoroa seuraa kahden sekunnin tauko, joka päättyy lapsen nauruun. Tutkija aloittaa arvioivan vuoronsa osittain päällekkäin lapsen naurun kanssa. Vuoro koostuu hiljaa ja nauraen tuotetusta lapsen vuoron toistosta *khoiran kans* sekä siihen yhdistyvästä dialogipartikkelista *oho*. Tällä vuorolla tutkija osoittaa pitävänsä lapsen kertomusta huvittavana ja yllättävänä. Huvittuneisuutta ilmaisee tutkijan nauraen tuottama vuoron alkuosa ja yllätyneisyyttä dialogipartikkeli *oho*. Tutkija saa lapselta vihjeitä kertomuksen tulkintaan siitä, että lapsi tuottaa kolmannella rivillä yllätyneisyyttä osoittavan ilmauksen *haa* ja nauraa seuraavalla vuorollaan. Naurun funktio keskustelussa voi olla muiden keskustelijoiden houkuttelemisen nauramaan (Jefferson, Sacks & Schegloff, 1987). Esimerkissä lapsi siis houkuttelee naurun avulla tutkijan nauramaan saadakseen kertomalleen toivomansa responssin.

Esimerkki 28. *Khoiran kans oho*

L5: [hän
tiputti sen jokeen.
T2: joo:o?
L5: haa koiran kanssa.
(2)
L5: hahahh h[ahh
T2: -> [°khoiran kans° oho?
(1) ((T kääntää sivua))

Jo edellisessä esimerkissä esiintyi naurua osana arvioivaa vuoroa. Nauru voi kuitenkin toimia yksinäänkin arvioivan luokan keinona. Naurun kautta tutkija voi osoittaa ymmärtäneensä lapsen edeltävän vuoron olleen huvittava, kuten esimerkissä 29. Siinä lapsi kertoo hymyillen, että *ne kiipes*

puun päälle. Lapsen hymyn ohjaamana tutkija nauraa osittain lapsen vuoron päälle ja osoittaa siten ymmärtäneensä, että kertomuksessa tapahtui jotain hauskaa. Tämän jälkeen tutkija kehottaa hymyillen lasta jatkamaan.

Esimerkki 29. *Nauru arvioivana vuorona*

[illegible]

Tutkijat käyttivät myös äänekästä ja nopeaa sisäänhengitystä (.hh) arvioidessaan lapsen vuoroa, kuten esimerkiksi 30. Esimerkin alussa lapsi kertoo, että *ne löytää tuon tulin ja sitten ne katsoo sen taakse*, jolloin tutkija tuottaa lapsen vuoron päälle äänekkään henkäyksen. Lapsi jatkaa vuoronsa loppuun sanomalla *ja sit totolototololoo*. Äänekkäällä ja nopealla sisäänhengityksellä tutkija osoittaa kuulemansa perusteella odottavansa tarinassa tapahtuvan jotain jännittävää. Näin tutkija siis arvioi lapsen vuoron sisältöä ja ilmaisee odotuksiaan tarinan jatkoon suhteen.

Esimerkki 30. *.hh*

```
L1:      ja sitten, (2) ne löytää, (2) tuon tukin ja sitten ne katsoo sen, (2)
          ((kääntää sivua)) taakse[ ja sit totolototololoo.

T1: ->                                     [ .hh

T1:      >nytkö sieltä löyty.<

L1:      joo.
```

4.1.7 Motivoiva keino

Aineistossa tutkijat käyttivät lasten motivointiin kehumista, kannustamista, pyyntöjensä ja käskyjensä perustelemista sekä avun tarjoamista. Tutkijat käyttivät motivoivia keinoja erityisesti, kun lapset osoittivat väsymisen merkkejä tai innostuksen puutetta. Esimerkissä 31 lapsi on juuri aloittamassa kerrontatehtävän. Hän ehtii kertoa vain kolme sanaa (*eka tuo löysi*) ennen kuin hänen äänensä muuttuu valittavaksi ja hän sanoo, ettei jaksa. Tutkija hyväksyy lapsen valituksen sanomalla *et jaksa kertoa*. Seuraavassa vuorossa lapsi kuitenkin peruu puheensa. Tutkija ehtii ehdottaa lapselle tehtävän vaihtamista ennen kuin ymmärtää lapsen muuttaneen mieltään. Silloin tutkija motivoi lasta kerrontatehtävään kehumalla häntä reippaaksi.

Esimerkki 31. *Mie ajattelinki että sie oot niin reipas että sie jaksat*

L1: eka tuo löysi @sammakon mutta mä en jaksa mä en jaksa.@
((valittavalla äänellä, nojaa päätä käsiin))
T1: et jaksa kertoa.
L1: öö JAKSA[N,
T1: -> [tehäänkö muuta. (.) joo hyvä. (.) **mie ajattelinki [että sie
oot niin reipas että sie jaksat.**

Myös esimerkissä 32 tutkija motivoi väsynyttä lasta kerrontatehtävän suorittamiseen. Alussa tutkija esittää lapselle jatkamaan kehottavan kysymyksen *entäs sitte*, jota seuraa yhdeksän sekunnin tauko. Tauon aikana lapsi kääntää sivua ja huokaisee syvään. Tauko päättyy toiseen tutkijan käyttämään jatkamaan kehottavaan kysymykseen, johon lapsi vastaa sekunnin hiljaisuuden jälkeen yhden vuoron pituisella kerrontajaksolla. Tutkija kehottaa lasta jatkamaan. Lapsi ei taaskaan jatka kertomista. Seitsemän sekunnin hiljaisuuden jälkeen tutkija yrittää uudestaan saada lapsen jatkamaan kerrontaa kysymyksellä *entäs vielä*. Kysymystä seuraa kuuden sekunnin hiljaisuus, jonka aikana lapsi alkaa laskea jäljellä olevia sivuja. Tämän seurauksena tutkija kannustaa selvästi väsynyttä tai kyllästynyttä lasta jatkamaan sanomalla, että lapsi on jo melkein puolessa välissä kirjaa. Kannustuksen jälkeen lapsi jatkaa kerrontaa. Tutkijan käyttämä kannustus on siis keino motivoida lasta jatkamaan tilanteessa, jossa lapsi vaikuttaa pitkistä tauoista, syvästä huokauksesta ja sivujen selailusta päätellen väsyneeltä.

Esimerkki 32. *Olet jo melkein puolessa välissä*

T2: entäs sitte.
(9) ((L kääntää sivua ja huokaisee syvään))
T2: mitä sitte tapahtu.
(1)
L4: sitten tippu, (1) se niitten °koti.°
T2: joo:o?
(7)
T2: entäs vielä.
(6) ((lapsi alkaa laskea jäljellä olevia sivuja))
T2: -> **ei o monta sivua aika, (.) olet jo, (.) melkein puolessa välissä.**
L4: tosa menee nuo [mehiläiset.
T2: [joo:o?

Aineistossa oli muutama tilanne, jossa tutkija esitti perustelun käyttämälleen lapsen toimintaa ohjaavalle pyynnölle tai käskylle. Luokittelin myös nämä perustelut motivoiviksi. Esimerkissä 33 tutkija kääntää lasta vaihtamaan penkkiä ja esittää heti perään perustelun käskylleen (*niin näet paremmin kuvat*). Perustelun avulla tutkija antaa lapselle lisämotivaatiota käskyn noudattamiseen, koska hän osoittaa, ettei käsky ole turha, vaan sen noudattaminen on lapsen parhaaksi. Lapsi vaihtaa tuolia. Tutkija kehuu vielä lasta (*hie:nosti kerrot*), minkä jälkeen lapsi jatkaa kerrontaa.

Esimerkki 33. *Perustelu motivointina*

T2: -> istu siinä penkillä tossa **niin näet paremmin kuvat**, (.) ((L siirtyy toiselta tuolilta toiselle) *hie:nosti kerrot*.
L5: sitten he huhuilivat, (2) kauempaa kauempaa.

Avun tarjoaminen oli yksi tutkijoiden käyttämä keino motivoida lasta jatkamaan kerrontatehtävää. Tällaisesta tilanteesta näytteenä on esimerkki 34, joka alkaa lapsen kerrontavuorolla ja tutkijan hyväksyvällä vuorolla. Hyväksyvää vuoroa seuraa viiden sekunnin tauko, joka päättyy tutkijan jatkamaan kehottavaan dialogipartikkeliin *mm:m*. Lapsi ei jatka kertomista, joten sekunnin odottamisen jälkeen tutkija ottaa kirjan käsiinsä ja tarjoutuu auttamaan lasta kääntelemällä sivuja. Apua tarjoamalla tutkija helpottaa kerrontatehtävää ja siten myös motivoi pitkiä taukoja pitävää lasta jatkamaan.

Esimerkki 34. *Mä voin käännellä vaikka sulle*

L4: sitte lintu °lensi?°
T2: lintu lensi .joo,
(5)
T2: *mm:m?*
(1)
T2: -> **mä voin käännellä vaikka sulle** ni, (.) sano milloin *käännetään*, jooko käännetään,
(.)
L4: °nytte,°
T2: käännetään .joo, ((kääntää sivua)) sitte mitä tapahtu.

4.1.8 Muut

Tähän luokkaan keräsin ne tutkijoiden käyttämät keinot, jotka eivät sopineet muihin luokkiin. Nämä keinot olivat merkitykseltään kahdenlaisia. Aineistossa oli muutama tilanne, jossa tutkija käytti kysymyksiä pitääkseen lapsen kertojan roolissa. Merkitykseltään tämän kaltaisesta keinosta on näyte esimerkissä 35, jossa lapsi kysyy ensimmäisen vuoronsa lopussa tutkijalta *miks tuo pittää nokkaa*. Tutkija ei vastaa vaan esittää kysymyksen lähes alkuperäisessä muodossaan takaisin lapselle (*miksihän se voi pittää siitä nokasta*). Kysymys on tyypillisesti vierusparin etujäsen, johon odotetaan jonkinlaista vastausta jälkijäseneksi (Schegloff, 2007: s. 14). Tutkija ei siis noudata keskustelun perussääntöjä, vaan esittäessään kysymyksen takaisin lapselle, hän muuttaa keskustelun etenemissuuntaa (Schegloff, 2007: s. 16–17). Näin tehdessään tutkija kuitenkin toimii tutkimustilanteen ohjeiden mukaisesti, koska hän ei anna lapselle liikaa apua. Samalla tutkija myös tukee lapsen asemaa kertojana. Lapsi vastaa tutkijan kysymykseen, ettei tiedä, ja tutkija hyväksyy lapsen vastauksen.

Esimerkki 35. *Miksihän se voi pittää siitä nokasta*

L2: seö koira haukkuu ja sitte sitte, (.) miks tuo pittää nokkaa.
(1)
T1: -> **miksihän se voi pittää siitä nokasta.**
(2)
L2: emmä tiiä.
T1: mm.

Aineistossa oli myös tilanteita, joissa tutkija avusti lasta kirjan sivun kääntämisessä, jos lapsi ei onnistunut siinä itsenäisesti. Samalla tutkija kommentoi ääneen sivun kääntämistä. Näitä keinoja ei luokiteltu motivoivaan luokkaan, koska niiden käyttökontekstissa ei ole merkkejä siitä, että tutkija pyrki motivoimaan lasta kääntämällä sivua. Lapsi ei osoita merkkejä väsymisestä tai kyllästymisestä. Esimerkin 36 alussa on korjausjakso, jonka aikana lapsi aloittaa sivun kääntämisen. Korjausjakson jälkeen on tauko, jonka aikana lapsi yrittää edelleen kääntää sivua. Puolentoista sekunnin tauon jälkeen tutkija sanoo *tuo:ssa olis yksi* ja kääntää sivua lapsen puolesta. Kun sivu on saatu käännettyä, tutkija sanoo *noih*. Lyhyen tauon jälkeen hän kehottaa lasta jatkamaan kerrontaa. Tutkija siis ilmoittaa lapselle tekemästään huomiosta, että *tuossa* on yksi sivu. Hänen tekemänsä huomio toimii siten perusteluna lapsen avustamiselle.

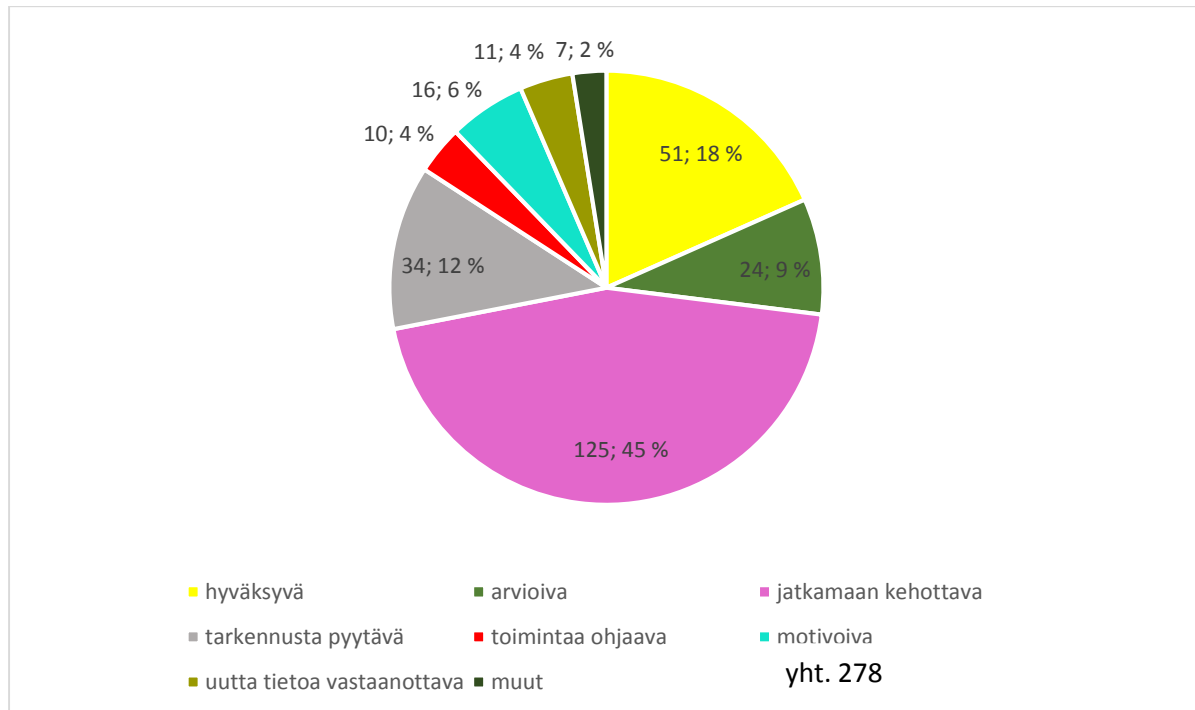
Esimerkki 36. *Tuossa olis yksi*

T1: ai poika huutaa.
L1: nii. ((yrittää kääntää sivua))
T1: mhm:.
(1.5)
T1: -> tuo:ssa olis yksi, (1.5) ((kääntää sivua)) noih.
(.)
T1: mitäs sitten tapahtu.

4.2 Tutkijoiden käyttämien keinojen määrät

Tutkijat käyttivät kielellisiä keinoja kaikkien aineiston kerronnantutkimustilanteiden aikana yhteensä 278 kertaa (Taulukko2). Suurimman osuuden käytetyistä keinoista muodostivat jatkamaan kehottavan luokan keinot, joiden osuus koko aineistosta oli lähes puolet eli 45 prosenttia. Toiseksi eniten tutkijat käyttivät hyväksyvän luokan keinoja. Niiden osuus aineistosta oli kuitenkin vain 18 prosenttia. Prosentuaalisesti kolmanneksi suurin luokka oli tarkennusta pyytävien keinojen luokka, jonka osuus aineistosta oli 12 prosenttia eli hieman keskimääräistä (12,5 %) vähemmän. Viiden muun luokan prosenttiosuudet tutkijoiden käyttämistä keinoista jäivät alle kymmenen prosentin. Tutkijat käyttivät siis jatkamaan kehottavan luokan keinoja huomattavasti muiden luokkien keinoja enemmän.

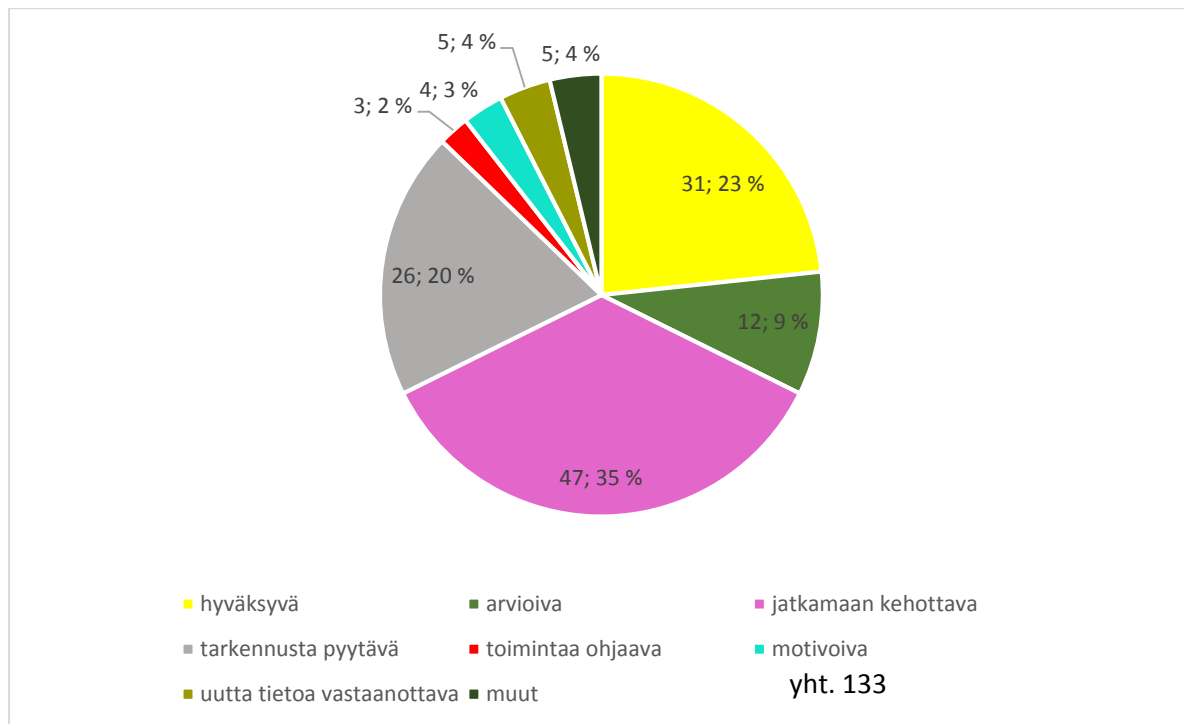
Taulukko2. Tutkijoiden käyttämien keinojen määrät luokittain



4.3 Erot ja yhtäläisyydet tutkijoiden käyttämien keinojen määrissä

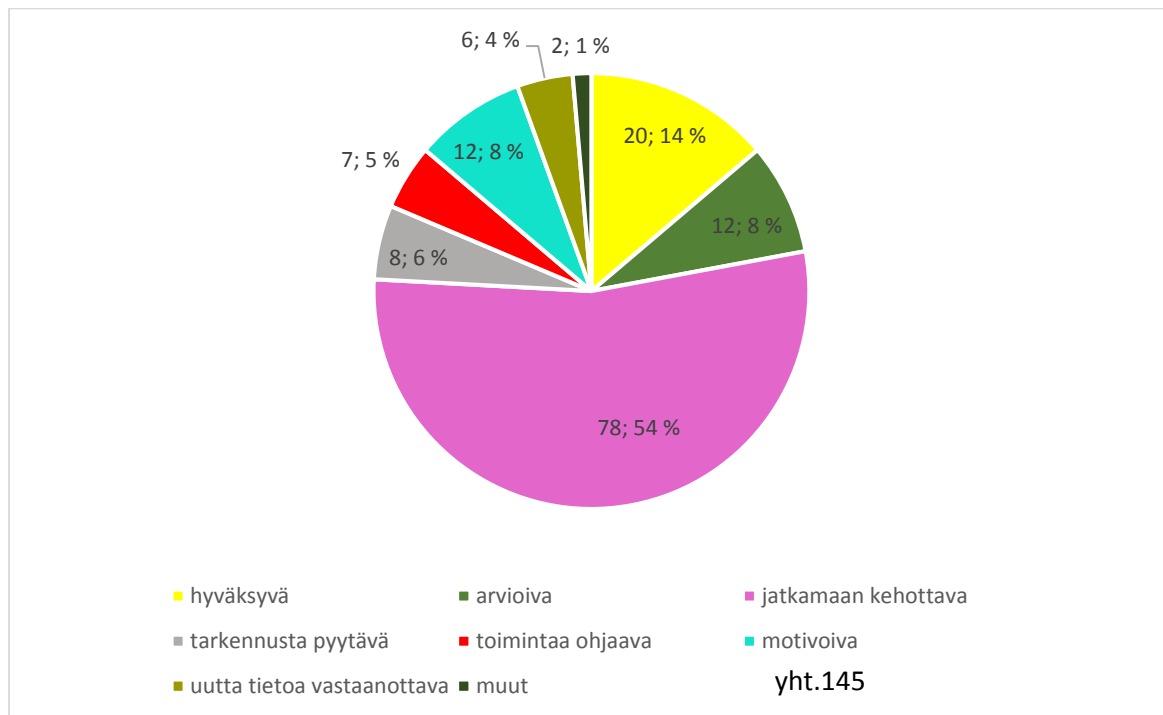
Molemmat tutkijat käyttivät aineistossa kaikkien luokkien keinoja, mutta tutkijoiden käyttämien keinojen määrä lasta kohti oli erilainen: puheterapeuttitutkija käytti lasta kohti keskimäärin 48 keinoja (kokonaismäärä 145), kun opiskelija käytti noin 66 keinoja (kokonaismäärä 133). Tutkijoiden välillä oli eroa myös siinä, miten paljon eri luokkien keinoja he käyttivät. Tutkija1 eli opiskelijatutkija käytti eniten jatkamaan kehottavia keinoja, joiden osuus aineistosta on 35 prosenttia. Kahden seuraavaksi käytetyimmän luokan välillä ei ollut kovin suurta prosentuaalista eroa: hyväksyviä keinoja oli 23 prosenttia ja tarkennusta pyytäviä 20 prosenttia. Viiden jäljelle jääneen luokan osuudet aineistosta jäivät alle kymmenen prosentin.

Taulukko3. Tutkijan1 käyttämien keinojen määrät luokittain



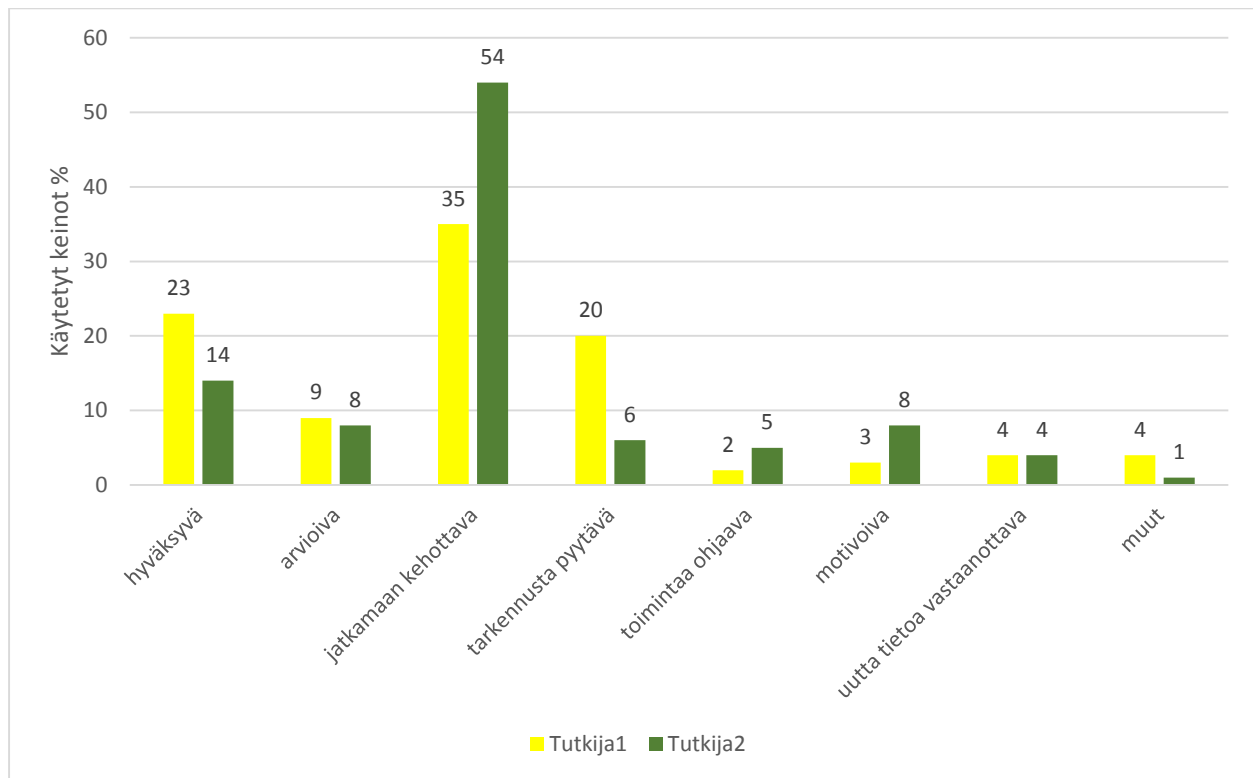
Myös puheterapeuttitutkijan (Tutkija2) eniten käyttämä luokka oli jatkamaan kehottavat keinot (Taulukko4). Niiden osuus aineistosta oli 54 prosenttia, eli jatkamaan kehottavat keinot muodostivat hieman yli puolet kaikista tutkijan käyttämistä keinoista. Toiseksi eniten puheterapeuttitutkija käytti hyväksyvän luokan keinoja, joiden prosentuaalinen osuus oli 14 prosenttia. Muiden kuuden luokan prosenttiosuudet aineistosta jäivät alle kymmenen prosentin.

Taulukko4. Tutkijan2 käyttämien keinojen määrät luokittain



Tutkijoiden välillä oli siis joitain yhtäläisyyksiä käytettyjen keinojen määrissä. Molemmat tutkijat käyttivät eniten jatkamaan kehottavan luokan keinoja ja toiseksi eniten hyväksyvän luokan keinoja (Taulukko5). Yhteistä heille oli myös se, että molempien tutkijoiden aineistossa vähintään viiden luokan prosenttiosuudet jäivät alle kymmenen prosentin. Käytettyjen keinojen määrät eivät siis jakautuneet tasaisesti luokkien välillä kummankaan tutkijan aineistossa.

Taulukko5. Tutkijoiden käyttämien keinojen määrät prosentteina



Tutkijoiden välillä oli havaittavissa myös muutamia eroja. Vaikka molemmat tutkijat käyttivät eniten jatkamaan kehottavia keinoja, niiden osuus puheterapeuttitutkijan (Tutkija2) aineistosta oli huomattavasti suurempi kuin opiskelijalla (Tutkija1). Lisäksi tutkijoiden välillä oli suuri ero tarkennusta pyytävien keinojen käytössä. Opiskelijalla tarkennusta pyytävät luokan keinot olivat kolmanneksi käytetyimpiä, ja niiden prosenttiosuus oli 20 prosenttia. Puheterapeutilla niiden osuus aineiston keinoista oli vain 6 prosenttia, eli tarkennusta pyytävien keinojen luokka oli vasta viidenneksi käytetyin.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella kahden tutkijan käyttämiä kielellisiä keinoja sekä niiden funktioita ja määriä lasten kerronnantutkimustilanteissa. Tutkijoista toinen oli logopedian opiskelija ja toinen kokenut puheterapeutti. Vertailin myös tutkijoiden käyttämiä keinoja toisiinsa löytääkseni niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Hyödynsin tutkielmassani keskustelunanalyysia.

5.1 Tulosten tarkastelua

5.1.1 Tutkijoiden käyttämät kielelliset keinot

Tutkimukseni tärkein tulos on havainto, että tutkijat käyttivät lasten kerronnantutkimustilanteissa monia kielellisiä keinoja, joilla oli erilaisia funktioita. Keinot olivat ryhmiteltävissä funktioltaan seitsemään luokkaan: hyväksyvä, jatkamaan kehottava, tarkennusta pyytävä, uutta tietoa vastaanottava, arvioiva, toimintaa ohjaava ja motivoiva. Lähes kaikki tutkijoiden käyttämät keinot kuuluivat johonkin näistä luokista. Vain pieni osa keinoista jäi näiden luokkien ulkopuolelle ja luokiteltiin siten kahdeksanteen luokkaan ”muut”.

Kerronnantutkimustilanteiden vuorovaikutuksesta ja etenkin kertomuksen vastaanottajan roolissa olevan tutkijan osuudesta kertomuksen tuottamisessa on hyvin vähän aiempaa tutkimustietoa. Yleisesti lasten kerronnantutkimustilanteista puhuttaessa todetaan, että tutkijan on hyvä tukea lasta käyttämällä kertomaan kannustavia kysymyksiä (*mitäs sitten tapahtuu*), lapsen vuoron toistoja sekä neutraaleja dialogipartikkeleita (McCabe & Rollins, 1994; Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Tukea ei saa olla liian vähän eikä liian paljon, eikä tutkija saa antamallaan tuella johdatella lapsen kerrontaa tai arvioida kerronnan sisällön oikeellisuutta (McCabe & Rollins, 1994). Harvemmin tutkimuksissa sen sijaan ilmoitetaan, miten tutkijat oikeasti kerrontatilanteessa käyttäytyvät.

Julin (2001) on kuitenkin tehnyt tällaisen tutkimuksen, jossa myös tutkijan kerrontatehtävän aikaiset puheenvuorot on luokiteltu. Hän havaitsi tutkijoiden käyttävän erilaisia ilmauksia palauttaakseen lapsen huomion kerrontatehtävään, vastatakseen lapsen kysymyksiin, viedäkseen tarinaa eteenpäin ja motivoidakseen lasta. Julin ei kuitenkaan luokitellut tutkimuksessaan lainkaan tutkijoiden käyttämiä

dialogipartikkeleita. Hän perusteli tämän sillä, että dialogipartikkeleita käytetään kerrontatehtävän luonteen takia lapsen kanssa jatkuvasti.

Dialogipartikkeleiden käytöllä voi kuitenkin olla monenlaisia merkityksiä (Gardner, 2001: s. 20). Niiden merkitykseen vaikuttaa muun muassa käyttökonteksti ja niiden tuottamisessa käytetty prosodia, kuten tämänkin tutkimus osoitti. Dialogipartikkelien luokittelu toikin tutkimuksessani selvästi esille sen, että dialogipartikkelit ovat olennainen osa kerrontatilanteen vuorovaikutusta ja niillä on erilaisia merkityksiä, joita ei kuitenkaan vielä tunneta täysin. Se, että tässä tutkimuksessa myös dialogipartikkelit luokiteltiin merkityksensä mukaan, voi olla yksi selitys sille, että tutkijoiden käyttämät keinot näyttäytyivät monipuolisempina kuin Julinin tutkimuksessa.

Edellisten tutkimusten tavoin tässä aineistossa tutkijat käyttivät motivoivia keinoja, joiden käytön on todettu olevan keskeistä kerronnantutkimustilanteessa (ks. Mäkinen, 2014: s. 93). Osa tutkijoiden käyttämistä jatkamaan kehottavan luokan keinoista oli yleisellä tasolla kertomaan kannustavia kysymyksiä (*mitäs sitten tapahtuu*) tai (intonaatioltaan nousevia) dialogipartikkeleita, jotka on usein mainittu tutkijoille sopivana keinona tukea lapsen kerrontaa (Julin, 2001: s. 54; McCabe & Rollins, 1994; Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Osa jatkamaan kehottavista kysymyksistä kuitenkin samalla myös johdatteli lapsen kerrontaa, mikä on kerrontatilanteessa tutkijan roolin vastaista (McCabe & Rollins, 1994). Esimerkiksi käyttämällä tarkennettua kysymystä *mitä poika tekee* tutkija johdatti lapsen kertomaan juuri pojasta. Näiden kysymysten käyttö oli kuitenkin perusteltua niissä tilanteissa, joissa tutkija esitti ensin yleisemmän kysymyksen kehottaakseen lasta jatkamaan, mutta lapsen vastauksen viipyessä tarkensi kysymystään saadakseen lapsen etenemään kerronnassa.

Tutkijoiden ei ole yleisesti kirjallisuudessa mainittu käyttävän myöskään tarkennusta pyytäviä keinoja (ks. esim. McCabe & Rollins, 1994; Peterson, ym., 1999), joita tämän tutkimuksen tutkijat käyttivät. Aineiston tarkennusta pyytävistä keinoista suurin osa oli korjausaloitteita, joiden käyttö on tyypillistä kertomuksen vastaanottajan roolissa olevalle (Routarinne, 1997). Korjausaloitteista suurin osa oli ymmärrystarjouksia, joita käyttämällä tutkijat esittivät tulkintansa lapsen vuorosta tai sen osasta, ja osittain lapsen vuoroa toistavia kysymyksiä, joilla tutkijat yrittivät saada lapset selventämään käyttämiään epätasomallisia viittauksia. Vaikka arkikeskustelun kerrontatilanteissa on tyypillistä, että kerronnan vastaanottaja käyttää tällaisia korjausaloitteita, institutionaalisessa kerronnantutkimustilanteessa niiden käyttäminen ei välttämättä ole suositeltavaa, koska tutkijan rooliin kuuluu pelkästään tukea lasta jatkamaan kerrontaansa (McCabe & Rollins, 1994), ei yritys tarkentaa lapsen kerrontaa. Toisaalta tutkijan on hyvä käyttää korjausaloitteita tilanteissa, joissa

ongelman aiheuttaa kuuleminen. Lapsen kerrontataitoja ei luonnollisestikaan voi arvioida, jos ei saa selvää lapsen puheesta.

Tutkijoiden käyttämät hyväksyvän luokan keinot olivat pääosin neutraaleja intonaatiokulultaan laskevia tai tasaisia dialogipartikkeleita, lapsen vuoron toistoja sekä näiden yhdistelmiä. Kirjallisuudessa juuri dialogipartikkelien ja lapsen vuorojen toistojen käytön on todettu olevan tutkijoille hyvä tapa tukea lapsen kerrontaa (Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Tässä aineistossa tutkijat käyttivät eniten intonaatioltaan laskevasti tai tasaisesti tuotettua *mm*-dialogipartikkeliä osoittaakseen edeltävän vuoron kuulemistä ja ymmärtämistä. *Mm*-dialogipartikkeli ilmaisee käyttäjänsä vähäistä osallistumista keskusteluun, neutraalia asennoitumista ja valmiutta siirtyä käsittelemään uusia aiheita (Gardner, 2001: s. 105–108). Kyseisen dialogipartikkelin käyttö sopii siis hyvin tutkijoille, joita oli ohjeistettu, ettei lapsia tule auttaa enempää kuin on tarpeen kerronnan etenemiseksi. *Mm*-dialogipartikkeliä käyttämällä tutkija voi ilmaista lapselle kuuntelevansa ja ymmärtävänsä osoittamatta kuitenkaan, eteneekö tarina oikein.

Tutkijoiden käyttämistä merkitykseltään hyväksyvistä lapsen vuoron toistoista osa oli siis sellaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa on mainittu (McCabe & Rollins, 1994; Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Näissä tapauksissa tutkija toisti lapsen vuoron joko osittain tai kokonaan mutta juuri siinä muodossa kuin lapsi sanoi. Aineistossa oli kuitenkin myös tapauksia, joissa tutkija ei toistanutkaan vuoroa sellaisenaan, vaan muokkasi esimerkiksi epätarkan viittauksen tarkemmaksi ja teki siten lapsen kerrontaan suoran korjauksen. Suorien korjausten käyttö ei ole kerronnantutkimustilanteessa tutkijalta tarkoituksenmukaista toimintaa, koska se ei tue lapsen kerronnan etenemistä. Lisäksi se vaikeuttaa lapsen kerrontataitojen arviointia.

Tutkijat käyttivät aineistossa uutta tietoa vastaanottavia ja arvioivia keinoja, jotka olisi mahdollista luokitella myös hyväksyvien keinojen luokkaan. Niihin kuitenkin sisältyi erityismerkityksensä, joiden takia niille muodostettiin omat luokat. Uutta tietoa vastaanottavia keinoja käyttämällä tutkija voi paitsi vastaanottaa lapsen kerronnan myös ilmaista, että kertomus sisälsi tutkijalle uutta tietoa. Näin tutkijan on mahdollista antaa lapselle vaikutelma, ettei tunne kertomuksen tapahtumia entuudestaan. Tutkija voi siis kannustaa lasta kertomaan osoittamalla, että kertomus sisältää uutisarvoa ja on siten enemmän ”kertomisen arvoinen” (Heritage, 1984).

Arvioivilla keinoilla tutkija pystyy osoittamaan ymmärryksensä lapsen kerronnan sisällöstä ja sen välittämästä tunnetilasta. Arvioivilla keinoilla ei tarkoiteta kerronnan oikeellisuuden arviointia, vaan niitä käyttämällä tutkijat ilmaisivat arvioineensa kerronnassa tapahtuneen esimerkiksi jotain yllättävää, jännittävää tai hauskaa. Kyseisen luokan keinot olivat siis tunnesisältöisempiä kuin

hyväksyvän luokan keinot. Arvioivilla keinoilla saattaa olla myös motivoiva vaikutus, koska niitä käyttämällä tutkija voi osoittaa vahvempaa innostuneisuutta ja kiinnostusta tarinaa kohtaan. Näiden keinojen käyttö sopii siis hyvin tutkijalle kerrontatilanteessa.

Muut-luokkaan kuului merkitykseltään kahdenlaisia keinoja. Ensinnäkin tähän luokkaan kuului keinot, joita käyttämällä tutkija piti lapsen kertojan roolissa. Kun lapsi esitti tutkijalle kerrontatehtävän kuviin liittyvän kysymyksen, tutkija ei vastannut vaan esitti kysymyksen takaisin lapselle. Näin tutkija ei auttanut lasta vaan tuki lapsen roolia kertojana. Myös Tykkyläinen (2011) on havainnut puheterapeuttien pyrkivän säilyttämään lapsen tehtävänratkaisijana.

Toisekseen muut-luokkaan kuului keinoja, joita tutkijat käyttivät auttaessaan lasta kirjan sivun kääntämisessä. Nämä keinot eivät liity lapsen kerronnan tukemiseen mutta sopivat silti hyvin kerronnantutkimustilanteeseen, koska niitä käyttämällä tutkijat saattoivat edesauttaa tehtävässä etenemistä yleisesti. Samankaltainen rooli oli myös aineiston toimintaa ohjaavilla keinoilla, joita käyttämällä tutkijat pyrkivät säätelemään lapsen toimintaa tehtävän suorittamisen kannalta edulliseksi.

Tutkijat käyttivät siis kerrontatilanteissa merkitykseltään monenlaisia keinoja, joista kaikkien tarkoituksena ei ollut pelkästään edistää tehtävässä etenemistä tai tukea lasta kerronnan etenemisessä, jotka pääsääntöisesti ovat tutkijan rooliin kuuluvaa toimintaa. Tutkijat tekivät roolistaan poiketen suoria korjauksia, pyrkivät tarkentamaan lasten epäselviä viittauksia ja esittivät tulkintoja lasten vuoroista. Toisaalta tutkijat käyttivät varsin monipuolisesti erilaisia lapsen kerrontaa tukevia keinoja. Lasten onkin havaittu kertovan yksityiskohtaisempia tarinoita ymmärtäväisille ja läsnäoleville kuuntelijoille kuin etäisille kuuntelijoille (Lyytinen, 2004). Tutkijan osallistuminen on tärkeää myös siksi, että kerronta on vuorovaikutustilanne. Kuuntelijan osallistumisen puuttuminen tekisi tilanteesta luonnottoman ja vaikuttaisi todennäköisesti samalla myös lapsen kerrontaan (Rollins, ym., 2000). Koska lapset ovat usein tottuneita muodostamaan tarinan yhteisenä dialogina esimerkiksi vanhemman kanssa, tutkijan neutraali ja vähäinen kommentointi voi hämmentää lasta (Julin, 2001: s. 111).

Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella voidaan siis todeta aiempien tutkimusten tapaan (esim. McCabe & Rollins, 1994; Rollins, ym., 2000), että tutkijoilla on haastava tehtävä yrittäessään tasapainoilla riittävän ja liian vähäisen sekä kertomaan johdattavan ja kerrontaa johdattelevan tuen välillä.

5.1.2 Tutkijoiden käyttämien kielellisten keinojen määrät

Tutkimukseni toinen keskeinen havainto oli, etteivät tutkijat käyttäneet tasaisesti kaikkien luokkien keinoja. He käyttivät jatkamaan kehottavia ja hyväksyviä keinoja keskimääräistä enemmän. Funktioltaan jatkamaan kehottavia keinoja käytettiin selvästi eniten, sillä niiden osuus koko aineistosta oli lähes puolet (45 %). Se, että tutkijat käyttivät paljon tällaisia keinoja, sopii hyvin kerronnantutkimustilanteen luonteeseen, jossa lapsen tulee muodostaa kertomus ilman tutkijan apua. Keinoja käyttämällä tutkijat ilmaisivat toivovansa lapsen jatkavan kerrontatehtävää ilman, että antoivat lapselle vihjeitä siitä, mistä kertoa. Hyväksyvien keinojen osuus aineistosta oli vajaa viidesosa (18 %), ja niitä käyttämällä tutkijat ilmaisivat vastaanottaneensa lapsen vuoron ja hyväksyvänsä sen sellaisenaan ilman tarkennuksia. Myös näiden keinojen käytön on todettu olevan tutkijoille sopiva keinoa tukea lasta kerrontatilanteessa (McCabe & Rollins, 1994).

Tutkijoiden runsas jatkamaan kehottavien kysymysten käyttö tekee toisaalta kerrontatilanteesta epäsymmetrisemmän. Kysymistä tarkastellaan usein tapana käyttää valtaa (Raevaara, 2001). Kysyminen on keino ohjata keskustelun etenemistä ja vastaanottajan puheenvuoroja, koska kysymykset ovat vierusparin etujäseniä, joihin odotetaan tietyn tyyppistä vastausta jälkijäseneksi. Myös puheterapeuttien on todettu ohjaavan vuorovaikutusta esittämällä kysymyksiä (Leahy, 2004).

Tutkijoiden käyttämät jatkamaan kehottavat kysymykset ja hyväksyvän luokan keinot asettuivat usein myös kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen mukaisesti. On siis mahdollista, että runsas kysymysten ja hyväksyvien keinojen käyttö oli seurausta juuri tutkijoiden orientoitumisesta noudattamaan kolmiosaista vuorovaikutusrakennetta. Tutkijat käyttivät kysymyksiä ensimmäisessä positiossa, ja niitä seurasi lapsen kertova vuoro toisessa positiossa, jonka tutkija usein vastaanotti kolmannessa positiossa ilmaisulla, joka kuului hyväksyvään luokkaan.

Tutkijoiden runsasta jatkamaan kehottavien ja hyväksyvien keinojen käyttöä voidaan siis tarkastella kahdesta näkökulmasta. Toisaalta ne ovat luonnollinen osa kerrontatilannetta, koska tutkijan rooliin kuuluu olennaisesti lapsen kerronnan tukeminen, ja tukemiseen käytetään yleisesti kertomaan johdattavia kysymyksiä ja neutraaleja dialogipartikkeleita sekä lapsen vuoron toistoja (esim. McCabe & Rollins, 1994; Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Toisaalta jatkamaan kehottavien ja hyväksyvien keinojen runsaan käytön voidaan nähdä aiheuttavan kerronnantutkimustilanteeseen epäsymmetrisyyttä ja olevan seurausta siitä, että tutkijat orientoituvat noudattamaan kolmiosaista vuorovaikutusrakennetta. Epäsymmetrisyyden ja kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen on aiemmin todettu olevan tyypillisiä puheterapiavuorovaikutukselle (Hulterstam & Nettelbladt, 2002; Leahy,

2004; Tykkyläinen, 2005a), ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella ne kuuluvat myös tilanteeseen, jossa puheterapeutti arvioi lapsen kerrontataitoja.

Muita kielellisiä keinoja tutkijat käyttivät selvästi vähemmän. Tulosteni mukaan viiden luokan osuudet tutkijoiden aineistosta oli alle kymmenen prosenttia. Nämä luokat olivat arvioiva, uutta tietoa vastaanottava, motivoiva, toimintaa ohjaava luokka ja muihin luokkiin sopimattomien keinojen ryhmä ”muut”. Muut-luokan keinojen osuus aineistosta oli pieni, koska muodostin luokitteluni niin, että lähes kaikki tutkijoiden käyttämät keinot sopisivat merkitykseltään johonkin määriteltyyn luokkaan.

Tutkijoiden melko vähäinen motivoivien keinojen käyttö viittaa siihen, että lapset jaksoivat kertoa tarinan ilman runsasta motivointia. Näitä keinoja käytettiin nimittäin juuri niissä tilanteissa, joissa lapset osoittivat selviä merkkejä väsymyksestä. Toimintaa ohjaavien keinojen pieni osuus aineistosta taas on merkinä siitä, että lasten toiminta kerrontatilanteessa oli enimmäkseen tehtävän suorittamiseen suuntautunutta. He istuivat paikallaan ja kertoivat tarinaa ohjeiden mukaisesti, jolloin tutkijoilta ei vaadittu kovin paljon lapsen toiminnan säätelyä.

Tutkijat käyttivät vain vähän myös arvioivia ja uutta tietoa vastaanottavia keinoja. Näiden luokkien keinot muistuttavat merkitykseltään läheisesti hyväksyvän luokan keinoja. Tämä saattaakin olla yksi syy siihen, että näiden luokkien keinojen osuus aineistosta jäi niin vähäiseksi. Tutkijat käyttivät paljon neutraaleja hyväksyviä keinoja tilanteissa, joissa myös tunnesisältöisempien arvioivien tai uutta tietoa vastaanottavien keinojen käyttö olisi ollut mahdollista. Tutkijoita onkin usein kehoitettu käyttämään kerrontatilanteessa juuri neutraalia palautetta lapsen kerronnan tukemiseen (Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Tällaisen tuen etuna on se, ettei tutkija päädy johdattelemaan lapsen kerrontaa tai ilmaise lapselle, eteneekö kerronta oikein. Toisaalta tunnesisältöisemmän tuen käyttäminen saattaisi olla eduksi esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi kaipaa tutkijalta ylimääräistä innostusta.

Tutkimusasetelma saattoi olla toinen syy uutta tietoa vastaanottavien keinojen pienelle osuudelle aineistosta. Jos tutkimuksessa olisi noudatettu naiivi kuuntelija -asetelmaa (ks. Liles 1993, katsaus), tutkija olisi ehkä käyttänyt enemmän näitä keinoja, joilla ilmaistaan tiedon olevan uutta. Tässä tutkimuksessa, yhtä kerrontatilannetta lukuun ottamatta, tutkijat kuitenkin näkivät kuvat samalla kun lapsi kertoi, minkä takia uutta tietoa vastaanottavien keinojen käyttö ei ehkä ollut yhtä luontevaa.

Tarkennusta pyytäviä keinoja tutkijat käyttivät hieman keskimääräistä vähemmän mutta kuitenkin yli 10 prosenttia. Tarkennusta pyytävien keinojen käytössä oli niin suuria eroja tutkijoiden välillä, että keskityn tarkastelemaan kyseistä luokkaa vasta seuraavassa luvussa.

5.1.3 Tutkijoiden väliset erot ja yhtäläisyydet käytettyjen keinojen määrissä

Molemmat tutkijat käyttivät kaikkien luokkien keinoja aineistoissaan. Yhteistä tutkijoiden käyttämien keinojen määrissä oli se, että molemmat tutkijat käyttivät eniten jatkamaan kehottavia keinoja ja toiseksi eniten hyväksyviä keinoja. Lisäksi kummankin tutkijan aineistossa viiden luokan osuudet jäivät alle kymmenen prosentin. Tutkijat käyttivät vähiten arvioivia, uutta tietoa vastaanottavia, motivoivia ja toimintaa ohjaavia keinoja sekä luokan muut keinoja.

Opiskelijatutkijan ja puheterapeuttitutkijan välillä oli muutamia selviä eroja siinä, miten paljon erilaisia keinoja he käyttivät. Puheterapeutti käytti aineistossaan huomattavasti eniten jatkamaan kehottavia keinoja. Niiden osuus aineistosta oli yli puolet (54 %). Opiskelijan käyttämät keinot sen sijaan jakautuivat tasaisemmin kolmen luokan välille: jatkamaan kehottaviin, hyväksyviin ja tarkennusta pyytäviin (osuudet 20–35 %). Tutkijoiden välille muodostuikin huomattava ero etenkin tarkennusta pyytävien keinojen käytössä. Kun puheterapeutilla niiden osuus aineistosta oli 20 prosenttia, opiskelijalla vastaava osuus oli vain 6 prosenttia.

Tarkennusta pyytävistä keinoista suurin osa oli korjausaloitteita, joilla pyrittiin tarkentamaan lapsen ilmaisua tai esitettiin tulkinta lapsen vuorosta ymmärrystarjouksen muodossa. Tällaisten keinojen käyttäminen ei ehkä ole kerronnantutkimustilanteessa tarkoituksenmukaista (ks. myös luku 7.1.1). Opiskelija teki siis puheterapeuttia enemmän tehtävän kannalta epäolennaisia korjausaloitteita. Samankaltaisia havaintoja on raportoinut Ijas (2012), joka totesi tutkimuksessaan puheterapeutin käsittelevän vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ongelmallisina vain lapsen tehtävänvastaisia ja viipyviä vastauksia, kun taas opiskelija käsitteli ongelmallisina myös lapsen puheessa ilmeneviä tehtävän kannalta epäolennaisia fonologisia puutteita.

Opiskelijan runsas tarkennusta pyytävien keinojen käyttö saattoi olla seurausta siitä, että hänellä oli vähemmän kokemusta tutkimustilanteesta olemisesta ja lasten kanssa toimimisesta kuin kokeneella puheterapeutilla, minkä seurauksena opiskelijan taidot käyttää erilaisia keinoja eivät olleet vielä päässeet kehittymään. Opiskelijalla saattoi siis olla vaikeuksia hahmottaa, millainen toiminta tukee lapsen kerrontaa ja kerrontatehtävän suorittamista. Vuorovaikutusosaaminen on kehittyvä ja kehitettävä taito (Hargie, 2006). Vasta sen kehittymisen myötä yksilö pystyy toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti, automaattisesti ja tehokkaasti (Jännes ym., 2013). Myös sopivat keinot lapsen kerronnan tukemiseen oppii kokemuksen tuoman harjoituksen kautta (McCabe & Rollins, 1994).

Kaikki tutkijoiden väliset erot eivät kuitenkaan välttämättä johtuneet siitä, että toinen tutkija oli opiskelija ja toinen puheterapeutti. Keskustelussa vastaanottajien antamien palautteiden tyyppiin voivat vaikuttaa monet muutkin tekijät (Hakulinen & Sorjonen, 1986). Vaikutusta voi olla esimerkiksi tutkijan yksilöllisillä piirteillä, kuten luonteella, tai sillä millainen kerrontatehtävää tekevä lapsi on. Jos lapsi kertoo tarinaa innostuneesti, ei tutkijalta vaadita läheskään samanlaista keinojen käyttöä, kuin jos lapsi on kyllästynyt tai väsynyt.

5.2 Menetelmän ja analyysin tarkastelu

5.2.1 Kerrontatehtävän tutkimusasetelman merkitys

On mahdollista, että kerrontatehtävän tutkimusasetelmalla oli vaikutusta tutkijoiden käyttämiin keinoihin. Aineistoni kerrontatilanteiden asetelmat olivat hieman erilaisia, mikä saattoi vaikuttaa lapsen kerrontaan ja sitä kautta myös tutkijoiden käyttämiin keinoihin. Kerrontatilanteista vain yhdessä tutkija piti kirjaa lapsen katsottavana niin, ettei itse nähnyt kuvia. Tutkimusasetelmana ei siis ollut vierikerronta, jossa kerronnan osanottajat jakavat kerronnan kuvakontekstin. Toisaalta käytössä ei ollut myöskään naiivi kuuntelija -asetelma, koska tutkija ei ilmaissut lapselle tarinan olevan hänelle entuudestaan vieras.

Neljässä muussa kerrontatilanteessa kirja oli pöydällä, jolloin sekä lapsi että tutkija näkivät kuvat. Näistä tilanteista kahdessa tutkija sanoi lapselle, ettei ole kuullut tarinaa ennen eikä tiedä, mitä siinä tapahtuu. Tästä saattaisi tulla käsitys, että kerrontatilanteessa oli naiivi kuuntelija -asetelma. Näin ei kuitenkaan ollut, koska kerronnan osanottajat jakoivat kerronnan kuvakontekstin. Se, että tutkija näkee samat kuvat kuin lapsi, vähentää kerrontatilanteen luonnollisuutta (Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsen olettaessa, että tutkija näkee kuvat tai tuntee tarinan entuudestaan, hänen voi olla vaikea arvioida, miten tarkaksi kerronta pitää muodostaa.

Lapset käyttivät tässä aineistossa paljon epätasällisiä henkilöviittauksia, kuten *se* ja *tuo*. Tällaisten pronomien käyttö voi viitata siihen, että lapsen on vaikea ymmärtää, miten täsmällistä tietoa kertomuksesta kuulija tarvitsee (Korpijaakko-Huuhka, 2011). Vielä viisivuotiaiden käyttämissä viittauksissa voi olla epätarkkuutta ilman, että kyse olisi kielellisestä häiriöstä, kuten sananlöytämisvaikeudesta. Epätasällisten viittausten käyttö saattaa olla seurausta myös vierikerronta-tutkimusasetelmasta. Noin puolet tämän aineiston tutkijoiden käyttämistä tarkennusta

pyytävistä keinoista oli kysymyssanan ja osittaisen ongelmavuoron toiston yhdistelmiä. Tällaisilla *kuka, mikä, mitä* ja *mihin* -alkuisilla kysymyksillä tutkijat pyrkivät tarkentamaan erityisesti lapsen epäselviä viittauksia. Jos tutkimusasetelma olisi ollut erilainen eikä tutkija olisi nähnyt kuvakirjaa, lapset olisivat ehkä käyttäneet tarkempia henkilöviittauksia. Tämän seurauksena tutkijat eivät olisi myöskään käyttäneet yhtä paljon tarkennusta pyytäviä keinoja.

5.2.2 Menetelmän ja analyysin haasteet

Keskustelunanalyysi perustuu videotallenteiden ja niistä tehtyjen litteraattien tutkimiseen. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa käytetään melko vakiintunutta ja kansainvälistä tapaa merkitä litteraatit, mutta siitäkin huolimatta litterointi on aina subjektiivista (Seppänen, 1997). Litterointiin vaikuttaa tutkijan tekemien ratkaisujen ja kuulemien ilmaisujen lisäksi tutkimuksen tarkoitus, joka määrää litteroinnin tarkkuuden. Aineiston litterointi oli yksi aikaa vievimmistä osista tutkimuksen tekemistä. Litteraateilla on olennainen osuus siinä, millaisia tuloksia tutkimuksesta saadaan. Uskoisin, että eri tutkijat voisivat aineistoani analysoimalla päätyä jossain määrin erilaisiin tuloksiin kuin mihin tässä tutkimuksessa päädyin, koska he voivat kuulla asioita eri tavalla tai nostaa erilaiset asiat litteroinnissa tutkimuksen kannalta merkityksellisiksi. Keskustelunanalyysissa käytetty litterointi ei siis ole menetelmänä täysin ongelmaton tai tarkka.

Kaikkein työläin osuus tämän tutkimuksen tekemisessä oli sopivan luokittelun kehittäminen. Muodostin luokittelun huolellisen aineiston tarkastelun kautta, kuten keskustelunanalyysissa on tapana (Heritage, 1996: s. 237–238). Lisäksi hyödynsin siinä aiempaa tietoa kertomuksen vastaanottajien käyttämistä keinoista osallistua kerrontaan (esim. Gardner, 2001; Routarinne, 1997) ja siitä, miten tutkijoiden tulisi tukea lasten kerrontaa (esim. McCabe & Rollins, 1994; Mäkinen, 2014: s. 55; Peterson, ym., 1999). Myös ohjaajani kanssa käydyt keskustelut auttoivat jäsentämään luokittelua. Jouduin kehittämään monia erilaisia luokitteluja tutkijoiden käyttämille keinoille ennen kuin päädyin lopulta tässä tutkimuksessa käytettyyn luokitteluun.

Luokittelun kehittämisestä teki erityisen vaikeaa se, että tutkijoiden kerrontatilanteessa käyttämistä keinoista on hyvin vähän tutkimustietoa. Samasta syystä tunnen epävarmuutta myös tutkimukseni lopullisesta luokittelusta. Mietin etenkin arvioivan ja uutta tietoa vastaanottavan luokan kohdalla niiden tarpeellisuutta. Ne ovat merkitykseltään niin lähellä hyväksyvää luokkaa, että niistä olisi voinut muodostaa myös kyseisen luokan alaluokat varsinkin, kun niiden lopullinen osuus aineistosta

jäi varsin pieneksi. Toisaalta arvioivilla ja uutta tietoa vastaanottavilla keinoilla on kuitenkin omat erityiset merkityssisältönsä, joiden vuoksi halusin pitää ne omina luokkinaan.

Haasteita analysointivaiheessa aiheutti myös sopivien luokkien löytäminen kaikille tutkijoiden käyttämille keinoille. Löysin siihen kuitenkin apua teoksista, joissa käsitellään kuuntelijan roolissa olevan keskustelijan käyttämiä keinoja (esim. Gardner, 2001; Sorjonen, 1999). Keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti pyrin pitämään omat intuitioni ja päätelmäni syrjässä analysoidessani keinojen merkityksiä, ja yritin analysoida keinot pelkästään sen perusteella, mitä keskustelussa voidaan kielellisissä ilmaisuissa nähdä tapahtuvan. Tämä osoittautui kuitenkin vaikeaksi, ja on luultavaa, etten onnistunut pitämään omia subjektiivisia tulkintojani keinojen merkityksistä täysin erossa vain tutkimushenkilön kielelliseen ilmaisuun pohjautuvasta analysoinnista.

Haasteita luokitteluun aiheutti myös se, että osa tutkijoiden käyttämistä keinoista olisi sopinut useampaan kuin yhteen luokkaan. Päätin kuitenkin selkeyden vuoksi merkitä kunkin keinon vain yhteen luokkaan kuuluvaksi. Jos yksittäinen keino olisi voinut olla merkittynä moneen eri luokkaan, analyysistä olisi tullut liian sekavaa ja monitulkintaista.

5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Monissa tutkimuksissa (esim. Rollins, ym., 2000) on annettu ohjeita, miten tutkijan tulisi toimia kerrontatilanteessa, ja on todettu, että kerronta on vuorovaikutustilanne, jossa myös tutkija vaikuttaa siihen, minkälaisen kertomuksen lapsi luo (Liles & Duffy, 1995). Siitä huolimatta on vain vähän tutkimusta siitä, millaista tutkijan toiminta kerronnantutkimustilanteessa todellisuudessa on. Tämä tutkimus avasi näkymän siihen, miten tutkija toimii kielellisesti lasten kerrontatilanteissa. Tuloksia ei voi tietenkään yleistää, koska tutkimuksessa käsiteltiin vain kahden tutkijan toimintaa viiden lapsen kanssa. Tulokset kuitenkin osoittavat hyvin, miten monipuolisesti erilaisia, merkitykseltään vaihtelevia kielellisiä keinoja tutkija saattaa kerrontatilanteessa käyttää. Käytetyt keinot eivät siis rajoitu pelkästään lapsen kerronnan tukemiseen.

Tutkimus antoi myös hieman tietoa siitä, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä opiskelijatutkijan ja kokeneen puheterapeuttitutkijan toiminnassa saattaa olla. Vuorovaikutusosaaminen on kehitettävä taito (Hargie, 2006). Vertaamalla opiskelijoiden vuorovaikutusta ammattilaisten vuorovaikutukseen voidaan saada tietoa esimerkiksi siitä, onko logopedian koulutuksen vuorovaikutukseen liittyvää opetusta syytä kehittää ja millaista opetusta tai ohjausta opiskelijat ehkä tarvitsisivat.

Tutkijoiden toimintaa tarkastelemalla saadaan kuvattua ja tehtyä näkyväksi erilaisia, mahdollisesti tiedostamattomiakin vuorovaikutuskeinoja. Lisäämällä tietoisuutta kerronnantutkimustilanteen vuorovaikutuksesta kerrontaa tutkivat puheterapeutit voivat jatkossa kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten kyseisissä tilanteissa toimivat ja miten toiminta vaikuttaa asiakkaan kerrontaan sekä kerronnantutkimuksen tuloksiin. Korpiaakko-Huuhka (2003: s. 199) onkin todennut, että puheterapeutin kielellisen käyttäytymisen tutkiminen on välttämätöntä puheterapiatoiminnan luonteen selvittämiseksi ja kehittämiseksi. Myös Tykkyläisen (2005b) mukaan puheterapeutin ammatillisen toiminnan yksityiskohtainen tarkastelu on erityisen hyödyllistä logopedian opiskelijoille, jotka voivat vuorovaikutusta tutkimalla omaksua puheterapeuttien ammattikäytänteitä tietoisesti, pelkän yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisen sijaan.

Jatkossa olisi syytä tarkastella, vaikuttaako tutkijoiden keinojen käyttöön erilaiset kerronnan elisitointimenetelmät ja tutkimusasetelmat. Menetelmällä ja asetelmalla on nimittäin todettu olevan vaikutusta lasten kerrontaan (Mäkinen & Kunnari, 2009, katsaus), minkä seurauksena niillä saattaisi olla vaikutusta myös tutkijan käyttämiin keinoihin.

Lisäksi tarvitaan lisää tutkimusta siitä, onko logopedian opiskelijan ja puheterapeutin vuorovaikutuksessa eroja, kun he toimivat asiakkaan kanssa. Aiempi tutkimustieto (Ijas, 2012; Ferguson & Elliot, 2001) viittaa siihen, että eroja saattaa olla, mutta aiheesta on tehty niin vähän tutkimusta ja niin pienillä tutkittavien määrillä, ettei tietoa voida yleistää. Käyttämällä isompia aineistoja olisi mahdollista saada luotettavampaa ja yleistettävämpää tietoa, jota voitaisiin käyttää myös logopedian opintojen suunnittelun tukena.

LÄHTEET

- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. (s. 114). Aldershot: Ashgate.
- Atkinson, J. M. (1992). Displaying neutrality: formal aspects of informal court proceedings. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings*. (s. 199–211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interactions. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 21–48). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work: interaction in institutional settings*. (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, A. & Elliot, N. (2001). Analysing aphasia treatment sessions. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 15, 229–243.
- Gardner, R. (2001). *When listeners talk: response tokens and listener stance*. (~~s. 2, 20, 104–108, 133, 167–168, 193–194~~). Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli*, 30, 3–19.
- Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. (2009). Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. Teoksessa M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (toim.), *Talk in interaction: Comparative dimensions*. (s. 15–47). Helsinki: Finnish Literature Society.
- Haakana, M., Raevaara, L. & Ruusuvuori, J. (2001). Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. (s. 196–222). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hakulinen, A. (1997). Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*. (s. 13–17). Tampere: Vastapaino.

- Hakulinen, A. & Sorjonen, M.-L. (1986). Palautteen asema diskurssissa. Teoksessa P. Leino & J. Kalliokoski (toim.), *Kieli 1*. (s. 39–72). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hargie, O. (2006). Skill in theory: communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.), *The handbook of communication skills*. (s. 7–37). London: Routledge.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of Social action*. (s. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. (suomentajat: Ilkka Arminen et al.). (s. 236–238). Helsinki: Gaudeamus.
- Hulterstam, I. & Nettelbladt, U. (2002). Clinician elicitation strategies and child participation. Comparing two methods of phonological intervention. *Logopedics Phonetics Vocology*, 27, 155–168.
- Ijas, K. (2012). Lapsen vuoron ongelmallisuuden osoittaminen ja toiminnan suuntaaminen puheterapiassa. Teoksessa S. Stolt, M. Laakso & M. Lehtihalmes (toim.), *Puheen ja kielen sosiaalinen käyttö*. (s. 77–88). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 44.
- Jefferson, G., Sacks, H. & Schegloff, E. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. Teoksessa G. Button & J.R.E. Lee (toim.), *Talk and social organization*. (s. 152–205). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Julin, S. (2001). ”Missä on mun sammakko?” Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakkotarinoiden tarkastelua lingvistisesti ja rakenteellisesti. (s. 52, 54, 111). Suomen kielen pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Jännes, E., Isotalus, P. & Rantala, L. (2013). Hiljaisesta tiedosta viestintäosaamiseksi. Esitutkimus puheterapeutin toiminnan lähtökohdista. *Puhe ja kieli*, 33:4, 139–152.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis*. (s. 229–257). Blackwell Publishing, Ltd.
- Kleemola, S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. (s. 61–89). Helsinki: Yliopistopaino.

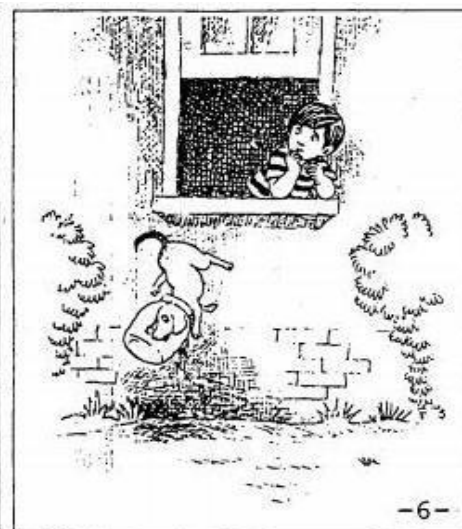
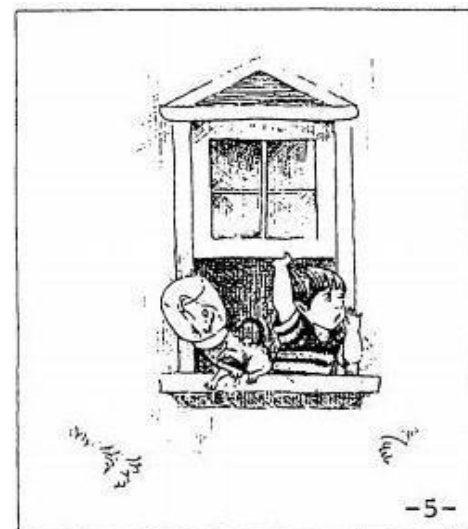
- Koivisto, A. (2015). Displaying Now-Understanding: The Finnish Change-of-State Token aa. *Discourse Processes*, 52:2, 111-148.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsittelyssä. Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävässä.* (s. 199). Helsinki: Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 46.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2007). Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä? Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomuksen tutkimuksen monet ulottuvuudet.* (s. 17–27). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 39.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2011). Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaviivoja. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt.* (s. 211–228). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovarsky, D. & Duchan, J. F. (1997). The Interactional Dimensions of Language Therapy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 297–307.
- Laakso, M. (2011). Afasia ja yhteistyön mahdollisuudet ja rajat: vertaileva tutkimus afaattisten henkilöiden koti- ja puheterapiavuorovaikutuksesta. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu: Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta.* (s. 32–56). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leahy, M. M. (2004). Therapy Talk: Analyzing Therapeutic Discourse. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 70–81.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (2012). Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta.* (s. 12–31). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 36, 868–882.
- Liles, B. Z. & Duffy, R. J. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 38, 415–426.

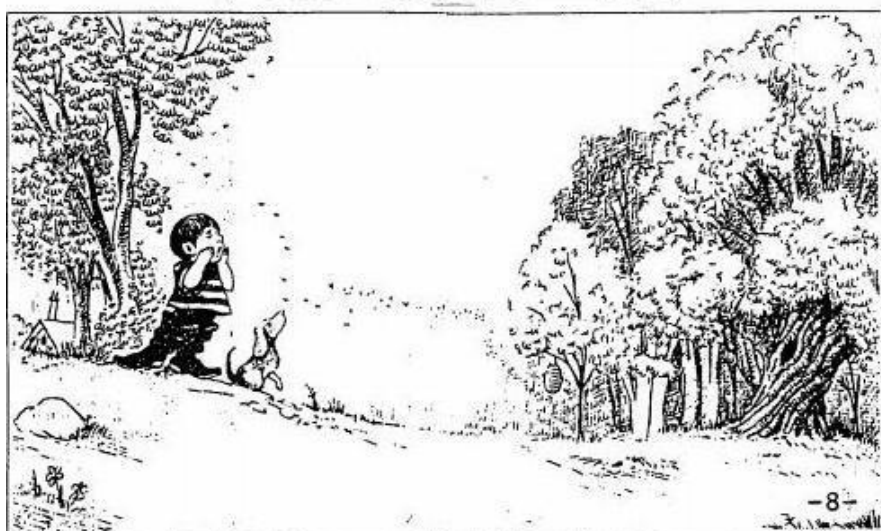
- Lyytinen, P. (2004). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 48–68). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mandelbaum, J. (1989). Interpersonal activities in conversational storytelling. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 114–126.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Maynard, D. & Marlaire, C. (1992). Good reasons for bad testing performance: the interactional substrate of educational exams. *Qualitative Sociology*, 15, 177–202.
- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45–56.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontaitojen arvioiminen. *Puhe ja kieli*, 29:3, 103–120.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development. Essays in developmental science*. (s. 179–182). Boulder: Westview Press.
- Peltonen, R. (2011). *Hyvin ja erittäin ennenaikaisina syntyneiden lasten kielelliset taidot 5-6 vuoden iässä: testitulosten suhde kerrontaitoihin*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 177–203). Tampere: Vastapaino.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26:1, 49–67.
- Raevaara, L. (1996). Kysymyksen paikka ja tulkinta. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja 2*. (s. 23–46). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 75–92). Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, L. (2001). Vastaamisesta institutionaalisena toimintana. Esimerkkinä potilaan vastaukset lääkärin oirekysymyksiin. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä*. (s. 47–69). Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

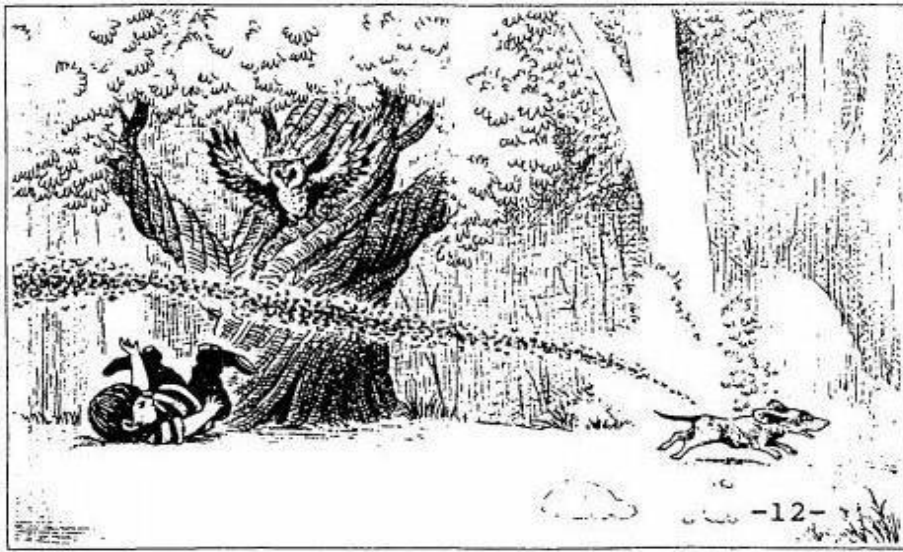
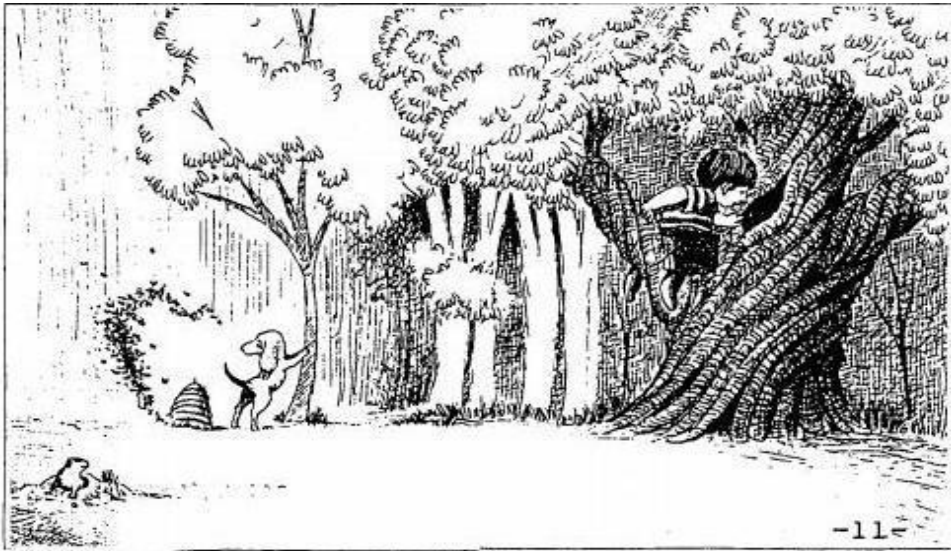
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. (s. 11–38). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rollins, P. R., McCabe, A. & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in speech and language*, 21:3, 223–234.
- Routarinne, S. (1997). Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences. Teoksessa D. Tannen (toim.), *Analyzing discourse: Text and talk*. (s. 71 – 93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (2000). When ‘others’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21:2, 205–243.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in conversation*. (s. 14, 16–17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). Preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53:2, 361–382.
- Sellman, J. (2008). *Vuorovaikutus ääniterapiassa. Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. (s. 28). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Seppänen, E.-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 18–31). Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M-L. (1997). Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M-L. (1999). Dialogipartikkelien tehtävistä. *Virittäjä*, 2, 170–194.
- Suvanto, A. (2007). Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomuksen tutkimuksen monet ulottuvuudet*. (s. 39–48). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 39.

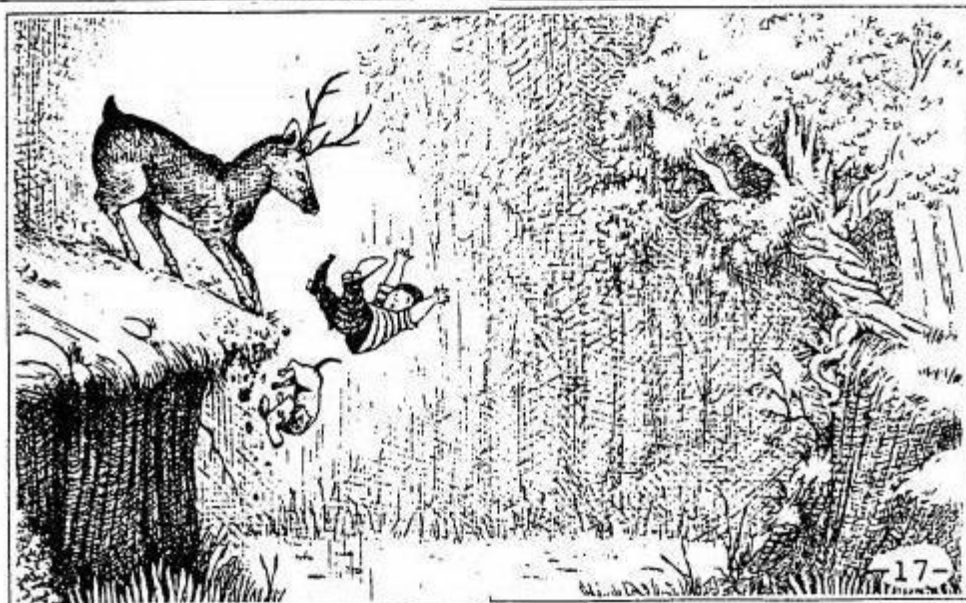
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 63–82). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suvanto, A. (2012). *Lapsi tarinaa rakentamassa: kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. (s. 207). Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 106.
- Tarplee, C. (2009). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. (s. 3–22). John Wiley & Sons.
- Tiittula, L. (1992). *Puhuva kieli: suullisen viestinnän erityispiirteitä*. (s. 120). Helsinki: Finn Lectura.
- Tykkyläinen, T. (2005a). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. (s. 67, 82, 88, 118, 156). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tykkyläinen, T. (2005b). Keskustelunanalyysi ammatillisen toiminnan kuvaajana – esimerkkinä lapsen kielellisen häiriön puheterapia. *Puhe ja kieli*, 25:2, 65–86.
- Tykkyläinen, T. (2011). Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 115–125). Jyväskylä: PS-kustannus.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversioon viitattu 30.3.2015. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk/sisallys.php?p=1645>
- Waring, H. Z. (2002). Displaying Substantive Reciprocity in Seminar Discussion. *Research on Language & Social Interaction*, 35:4, 453-479.

LIITE 1: Mercer Mayerin (1969) Frog where are you? -kuvasarja











-20-



-21-



-22-



-23-



-24-

LIITE 2: Litteraatiomerkinnot

T: tutkija

L: lapsi

(.)	noin puolen sekunnin pituinen tauko
(numero)	suluissa olevan numeron pituinen tauko puolen sekunnin tarkkuudella
(---)	epäselvä puhejakso
.	laskeva intonaatio lopussa
,	tasainen intonaatio lopussa
?	nouseva intonaatio lopussa
ky:llä	äänteen pidentymä
kyl-	kesken jäävä sana
[päällekkäispuhunnan alku
(())	litteroijan kommentteja ja selityksiä
<u>kyllä</u>	äänteen tai tavun painotus
↑	seuraava sana ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana ympäristöä matalammalta
.joo	sana lausuttu sisäänhengittäen
.hh	äänekäs sisäänhengitys
°kyllä°	ympäristöä vaimeampaa puhetta
KYLLÄ	ympäristöä voimakkaampaa puhetta
>kyllä<	nopeutettu jakso
<	äkkinäisesti aloitettu puhe
£kyllä£	hymyillen lausuttu jakso
@kyllä@	äänen laadun muutos